POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VI.

ZESZYT II. – III. MARZEC – CZERWIEC 1936

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU II-III.

Redaktor: *Juljusz Saloni*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper*

Warunki prenumeraty „Polonisty" wraz z „Ruchem Literackim":

rocznie	zł. 10.—	numer pojedyńczy „Polonisty"	zł. 1.50
półrocznie . . .	zł. 6.—	numer podwójny „Polonisty"	zł. 3.—

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista" Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska", Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 10-20-31; Telefon Sekr. 12-07-77 Telefon Adm. 270-02. Konto czek. P. K. O. 24-195

Dr Marjan Des Loges.

Przeżycie a przedmiot w dziele literackiem.

(Uwagi z pogranicza teorji i dydaktyki literatury).

1. Aktualne tendencje w nauce. 2. Przeżycie w dydaktyce literatury. 3. Konsekwencje psychologizmu. 4. Dzieło R. Ingardena. 5. Pojęcie „przeżycia" w psychologji. 6. Przeżycie w dziele literackiem. 7. Struktura przeżycia. 8. Pojęcie przedmiotu intencjonalnego. 9. Przedmiot w dziele literackiem. 10. Stałość i intersubjektywność przedmiotu w dziele. 11. Objektywizacja. 12. Przykład przeżycia w dziele. 13. Przykład przedmiotu. 14. Struktura dzieła. 15. Warstwa brzmieniowa. 16. Warstwa znaczeń słownych. 17. Wyglądy i przedmioty przedstawione. 18. Jakości i wartości przedstawione. 19. Konkretyzacja a schemat dzieła. 20. Dzieło, jako przedmiot, a praca szkolna. 21. Niebezpieczeństwa obecnych tendencyj dydaktycznych. 22. Strona wychowawcza obecnych tendencyj. 23. Szkic programu.

I.

Przeżycie w dziele literackiem.

1. Sprawa znaczenia przeżycia w percepcji dzieła literackiego, ustalona zdawałoby się definitywnie (przynajmniej na terenie Polski), w przyjętych naogół powszechnie tezach o charakterze psychologistycznym, — zwróciła w ostatnich czasach na siebie szczególną uwagę i domaga się ponownego rozpatrzenia, a nawet zasadniczej rewizji. Przeciw prostemu utożsamianiu przeżycia z dziełem podnosi się coraz więcej głosów umotywowanych głęboko, zaś takie lub inne rozwiązanie tego problemu, szczególniej przedmiotowe określenie dzieła w jego cechach i jakościach, posiada niezmierną wagę tak dla wytyczenia metod pracy naukowej nad literaturą, jak też dla niektórych tez dydaktyki nauczania literatury w szkole średniej.

2. Znaczenie przeżycia dzieła, które dr W. Szyszkowski w *Dydaktyce literatury* (r. 1936) (s. 8, 16/7) szeroko uwzględnia, jako ważną podbudowę dla opracowywania lektury, jest stosunkowo wartością tak niedawno zdobytą, że zapewne wszelkie próby ściślejszego określenia jego roli, a nawet jej ograniczenia, mogą być brane za objawy jakiegoś wstecznictwa. Przeciw temu trzeba się na wstępie zastrzec bardzo stanowczo. Określenie właściwej roli przeżycia i charakterystyka dzieła literackiego, jako przedmiotu, nie może mieć na celu wyłączenia lub ograniczenia przeżycia w pewnych etapach pracy szkolnej. Właściwym celem przyświecającym niniejszej próbie jest wyznaczenie obu wymienionym czynnikom, występującym w obcowaniu czytelnika z dziełem, właściwego im miejsca, określenie ich funkcyj i charak-

teru, wreszcie najbardziej pobieżne wskazanie podstawowych składników strukturalnych dzieła, rozumianego jako przedmiot intersubjektywny.

3. Powoływanie się na znaczenie i rolę przeżycia w dziele literackiem może snadnie doprowadzić do niepożądanych skutków, przedewszystkiem z powodu rozpowszechnionego mniemania o identyczności przeżycia z dziełem, wypowiadanego często w innej, bardziej uwodzącej formie: dzieło literackie jest dane tylko w przeżyciu, lub jeszcze inaczej: dzieło literackie, jest jedynie całością psychiczną, będącą niedostępną własnością czytelnika, obcującego z tekstem danym, jako systemem podniet. (J. Kleiner: Studja z zakresu literatury: *Analiza dzieła)*. — Przeciwstawiając temu poglądowi tezę o dziele literackiem jako przedmiocie intersubjektywnym, w wielu przeżyciach jako taki sam danym, możemy łatwiej zdać sobie sprawę z niebezpieczeństw psychologizmu, który wtapiając dzieło bez reszty w subjektywny proces psychiczny, zaciera granice między tem, co w dziele jest stałe, niezmienne, a tem, co zabarwia je rumieńcem osobistych reakcyj, ocen, czy wreszcie tem, co stanowi osobisty proces poznawania i kształtowania dzieła. Psychologistyczne stanowisko doprowadza do relatywizmu, do odebrania dziełu literackiemu znaczenia przedmiotu, zasługującego na szczególne, odrębne badania jego istoty, a nietylko docieranie doń pośrednio przez reakcje psychologiczne, podważa też stałe znaczenie dzieła, jako pewnej powtarzalnej jednoznacznie wartości kulturalnej. W dziedzinie dydaktyki prowadzi też do zatarcia granic między przeżyciem, jako konieczną podbudową o charakterze ściśle osobistego kontaktu z dziełem, a dziełem, danem nam w tym kontakcie niezmiennie, stale, intersubjektywnie. Brak uświadomienia sobie granicy między zadaniami, odnoszącemi się do wywołania odpowiedniego przeżycia, do zdawania sprawy z przeżyć przez młodzież (sprawa niezmiernie delikatna!) a zadaniami tyczącemi ,,dalszej pracy, zmierzającej do pogłębienia struktury", w rozumieniu W. Szyszkowskiego struktury psychicznej, może doprowadzić do zatarcia koniecznych różnic w traktowaniu jednej i drugiej dziedziny, a w związku z tem opracowania lektury. Tak też uznanie dzieła jedynie za strukturę psychiczną nie daje nauczycielowi wystarczających podstaw dla przeprowadzenia tego wymaganego ,,pogłębiania", analizy dzieła opartej na wystarczająco pewnych kryterjach.

4. Sprawa przeciwstawienia przeżycia i przedmiotu w dziele literackiem wyczerpująco została wyświetlona przedewszystkiem w pracach prof. R. Ingardena, a to w zasadniczem dziele: *Das literarische Kunstwerk* (1931); oraz artykule *Formy poznawania dzieła literackiego (Księga referatów Zjazdu im. Krasickiego)* (1936). Na nich należy się przedewszystkiem opierać, jeśli ma się przystąpić do zbadania istoty dzieła i wyznaczenia zakreślonych poprzednio granic.

5. Zanim określi się bliżej charakter przeżycia występującego w dziele literackiem, należy sprawdzić, co o tem mówi psychologja. Oto parę sfor-

mułowań najogólniejszych sądów z pracy prof. Kreutza: *Nowe kierunki psychologji:*

,,Dane nam w doświadczeniu wewnętrznem nasze życie psychiczne wygląda jak płynąca rzeka lub prąd świadomości. Wszystko w tem życiu jest płynne, nieuchwytne, wszystko się między sobą wiąże, stwarzając w ten sposób poważne trudności dla badania naukowego.“

,,W życiu psychicznem takich (jak w świecie zewnętrznym) przedmiotów oddzielnych niema i trudno jest wobec jego ciągłości znaleźć punkt wyjścia, niezbędny dla badań.”

,,Ani elementy [życia psychicznego], ani całości nie posiadają charakteru substancjalnego i jedne, i drugie są tylko cechami i atrybutami człowieka, któremu jedynie może przysługiwać charakter substancjalny.“ (s.20-1).

,,Zjawiska psychiczne są bowiem dane w doświadczeniu wewnętrznem tylko poszczególnym jednostkom i nikt drugi nie może mieć bezpośredniego wglądu w życie psychiczne innej osoby.” (s. 33).

6. Mimo, że wedle skrajnego stanowiska, zajętego w cytowanem powyżej dziele, metoda introspekcyjna zostaje podważona, a conajmniej bardzo ograniczona (tylko do wykrywania związku zjawisk psychicznych), to jednak trzeba tutaj, oparłszy się na niej, zdać sobie choćby ogólnikowo i przednaukowo sprawę z tego, jakiem jest w istocie przeżycie występujące w obcowaniu z dziełem literackiem. I w niem wykryć można, — w stopniu jeszcze znaczniejszym niż w przeżyciach na tle zjawisk życia normalnego, — cechę płynności, zmienności, nieuchwytności elementów przeżycia. Splatają się one w nieprzerwany łańcuch całości psychicznych o różnych elementach składowych, w których mogą się pojawić składniki bardzo obce podniecie, jaką dla nich stanowi tekst dzieła. Całości te zespolone w jednolity proces, bezpośrednio drugim niedostępne, a niewyrażalne w całej rozciągłości, są *sit venia verbo* osobistą własnością psychiki czytelnika, a dotarcie do tej treści może odbywać się bardzo pośrednio i ułamkowo. Tak więc cechą przeżycia jest przewaga niekrępowanego subjektywizmu, utrudniającego w znaczny sposób kontrolę toku przeżycia, pozostawiającego zupełną swobodę wypowiedzi o przeżyciu, a zarazem dopuszczającego do znacznych odchyleń struktury przeżycia w różnych jego przebiegach.

Rola przeżycia w obcowaniu z dziełem jest niezmiernie ważna i wieloraka. Może być odpowiedzią na już spercypowane podniety, odpowiedzią uczuciową lub intelektualną, ale przedewszystkiem — przeżycie odgrywa doniosłą rolę w poznawaniu dzieła literackiego. Jest funkcją, w której dzieło jest czytelnikowi dane. Wytwarza korelaty poznawcze przedmiotów poznawanych, wyznaczone przez tekst dzieła, proces ich formowania zawarty jest w przeżyciu, one same jednak granice przeżycia przekraczają. I choć subjektywny wkład przeżycia może te korelaty w indywidualnych przypadkach do pewnego stopnia modyfikować i zmieniać w pewnych gra-

nicach, to jednak nie odbiera to tym korelatom odrębności, przeciwstawiającej się płynności przeżycia. Przeciwstawne przeżyciu, nie należące do strumienia przeżycia, przedmioty intencjonalne, dzięki wyznaczeniu przez sensy zdań, stają się intersubjektywnie dane, mimo możliwości występowania w nich odcieni i odmian. Tej samej podniecie nie musi odpowiadać za każdym razem korelat bezwzględnie identyczny. Te odchylenia najwyraźniej ilustrują twórczą rolę osobistych składników przeżycia. Ale nietylko to, lecz całość wytworu w dziele literackiem jest — jak już powiedziano — funkcją przeżycia. Dlatego wymaga ono szczegółowego badania.

7. W przeżyciu dzieła literackiego wyróżnić można wiele składników. Mogą się na nie składać wrażenia i procesy poznawcze, bardziej lub mniej skomplikowane. Towarzyszy im często wczucie, tu też należy wymienić wszelakiego rodzaju bogate reakcje osobiste czytelnika.

Kształty liter, całości słownych i zdaniowych, brzmienia i t. d. wymagają w obcowaniu z dziełem pewnej pracy poznawczej, dotarcia do pewnych znaczeń, których związki strukturują elementy dzieła w wyższych kategorjach, jak zespoły przedstawień, świat rzeczy, postaci, czynności itd. Dokonanie tych procesów, operowanie przedstawieniami, ich tworzenie, wiązanie, rozumienie, to sfera osobistego przeżywania, która w normalnym przebiegu pozostaje nieuświadomiona, jest jednak niezbędna i swoista. Musi odwołać się do poprzednich, ściśle osobistych doświadczeń, przeżyć czytelnika, porywając za sobą najbardziej osobiste elementy życia podmiotowego w tak powszechnie występującem wczuciu. I ono odgrywa ważną rolę w konstruowaniu przedmiotu, ożywia go, zbliża do nas, dopomaga i staje się nieraz podstawą ściśle intelektualnych procesów poznawczych.

Procesom poznawczym może towarzyszyć istniejące na peryferjach świadomości i niemi pobudzone poczucie funkcjonowania władz duchowych podmiotu. Spotęgowaną modyfikacją tych składników są przyjemności czynnościowe, występujące w związku z rozgrywającemi się, pełnemi napięcia sytuacjami, przyjemności funkcyjne, tak charakterystyczne jako wyzwolenie milczących poprzednio władz i możliwości psychicznych podmiotu. Rozwiązują się jako wyładowanie, jako oczyszczenie, *katarsis*, a w tem wszystkiem są niewątpliwie składnikami przeżycia podmiotowego. Najważniejszą jednak dziedziną przeżycia są te składniki, które w całej pełni uświadamiają się doznającemu podmiotowi. Wszystkie poprzednie przebiegają najczęściej pod progiem świadomości, są same przez się zrozumiałe, nie stają się nigdy przedmiotem uwagi podmiotu. Natomiast reakcje, jakie wywołują przedmioty przedstawione, cały świat fikcyjnej rzeczywistości przedstawionej w dziele, reakcje tak uczuciowe, jak i sądy o wartości, czy nawet odruchy woli pośrednio odnoszące się i pozostające w związku z tym światem, to wszystko przebiega w pełnem świetle życia duchowego, na jego pierwszym planie, narzucając w potocznem i przednaukowem rozumieniu

przeżycia, zacieśnienie jego zakresu do tych właśnie zjawisk. Reakcje te mogą być niezmiernie różnorodne, mogą przejawiać się jako zwykła sympatja lub antypatja dla postaci lub grup, jako sądy potępiające lub uznające, ale też mogą wiązać się ze szczególnemi jakościami zawartemi w świecie przedstawionym i występować w przeżyciu pod postacią grozy, rozweselenia, przerażenia, uwielbienia, poczucia siły lub małości podmiotu itp. Wreszcie — obok tych przeżyć — rozwija się proces estetyczny, zawarty już w znacznej części w czynnikach poprzednio opisanych, ale odrębny w szczególnem, odmiennem upodobaniu w jakościach przedstawionego przedmiotu.

Nie trzeba tu już dodawać, że składniki te mogą przebiegać w najrozmaitszych modyfikacjach, że w każdem indywidualnem przeżyciu tego samego dzieła mogą pojawić się odrębne odcienie, co łatwo wytłumaczyć, jeśli uwzględni się tak wielką różnorodność składników całego procesu. Drobne przesunięcie w jednym albo drugim elemencie, a już całość inaczej się przedstawia, tembardziej, że mogą się przyłączyć czynniki obce, warunkowane tylko podłożem podmiotowem. Tak więc do tego samego przedmiotu, dzieła literackiego, można dochodzić odmiennemi drogami, przyczem jednak dzieło może i musi zachować konieczną tożsamość. Nie wyklucza to przypadków, w których nieodpowiedni nurt przeżycia przyczynia się do sfałszowania dzieła.

II.

Dzieło literackie jako przedmiot.

8. Każde przeżycie o charakterze poznawczym cechuje pewne skierowanie nie ku treści samego przeżycia, ale ku przedmiotowi przeżyciem wyznaczonemu. To wstępne sformułowanie może najlepiej pozwoli wyjaśnić różnice między przeżyciem poprzednio omówionem a tem wszystkiem, co możemy określić mianem przedmiotu. Z jednej strony mamy bowiem pewien ściśle osobisty proces i pewne osobiste reakcje, z drugiej zaś to, ku czemu reakcje się kierują, do czego ów proces się odnosi, czy co bierze za objekt. Tak np. proste spostrzeżenie stołu skierowane jest ku pewnemu, danemu w doznaniach zmysłowych przedmiotowi, przedmiotowi świata zewnętrznego. Stół dany jest jako przedmiot i nikt mu tego charakteru nie odmówi. Lecz to, że on jest także przedmiotem intencjonalnym, nie jest już tak proste i wystąpi wyraźnie dopiero, gdy porównamy spostrzeżenie z wyobrażeniem odtwórczem tego samego stołu. Wyobrażenie odtwórcze stołu, choć nie opiera się na bezpośrednich danych zmysłowych, kieruje się tak samo ku temu przedmiotowi. Choć go niema w zasięgu dostępnym moim zmysłom, to wiem, że jest on np. w pokoju sąsiednim, a przedstawienie ma za przedmiot właśnie ten stół. Proces poznawczy wytwarza zespół pewnych jakości, przypisywanych danemu

przedmiotowi. Zespół tych jakości, składających się na przedmiot intencjonalny, jest już wytworem pewnej operacji intelektualnej, biorącej początek w procesach spostrzegawczych. Kierowanie się podmiotu ku pewnemu przedmiotowi, inaczej intendowanie, występuje w akcie przedstawienia; odpowiednik psychiczny przedmiotu, zespół wrażeń, resp. wyobrażeń, stanowi treść psychiczną przedstawienia, akt i treść tworzą przeżycie, zaś to, ku czemu akt zmierza, co ujmuje, co jego treść wyznacza, jest przedmiotem intencjonalnym. Przedmiot intencjonalny nie jest przedmiotem rzeczywistym, jest zespołem pewnych jego jakości, wyznaczonych przez intencję, zespołem, który może się zmieniać, niezależnie od przedmiotu realnego. Jest jednak czemś, co nie jest częścią przeżycia, co z jednej strony jest wyznaczone przez treści psychiczne, a z drugiej jest tylko korelatem poznawczym przedmiotu rzeczywistego bądź idealnego. Tak więc żółty stół z drugiego pokoju, trójkąt i smutek mój własny, teraz przypominany smutek z przed dwu dni, są przykładami tych przedmiotów rzeczywistych, do których odnoszą się moje przedstawienia, przedmiotów w jakiś sposób bytujących poza mną, lub w ostatnim przypadku, już nie istniejących w rzeczywistości psychicznej aktualnie, a danych tylko jako przedmiot intendowania. Na odpowiadające im przedmioty intencjonalne składają się zespoły pewnych jakości, wyznaczonych przez treści psychiczne, więc takie a takie zespoły barw i kształtu. Są one jednak wobec przedmiotu rzeczywistego ułamkowe, często błędne, podlegające zmianom i korektom. Wprowadzenie innych jakości zmieni przedmiot intencjonalny, nie zmieni przedmiotu świata rzeczywistego, któremu przedmiot intencjonalny odpowiada. Tak samo przedstawienie intencjonalne trójkąta może podsuwać inne jakości u laika, inne u wyszkolonego matematyka. Przedmiot, trójkąt prostokątny, pozostaje jednak, mimo idealnego charakteru bytowania, taki sam. Ogólna cecha przedmiotu — czy to realnego, czy intencjonalnego — polega na tem, że nie jest częścią samego aktu i treści psychicznych przedstawienia, sądu, uczucia, postanowienia i t. p., że charakterystyczna cecha „skierowania się" aktu ku niemu wyrzuca go niejako poza obręb przeżycia. Powiemy zatem, że tak przedmiot świata realnego, jak i przedmiot intencjonalny jest w stosunku do przeżyć t r a n s c e n d e n t n y. Imanentnie w przeżyciach pozostają tylko akty i treści psychiczne.

9. Dzieło literackie jest p r z e d m i o t e m. Rozumieć to można w różny sposób. Przedewszystkiem należy podkreślić trzy główne interpretacje:

1. dzieło jako przedmiot można rozumieć w sensie czysto materjalnym, zewnętrznym;
2. jako przedmiot intencjonalny, scil. dzieło wzięte jako całość;
3. jako zespół przedmiotów intencjonalnych w dziele przedstawionych.

Dzieło literackie jest przedmiotem, jako wielość takich samych tekstów, wielość książek, o tym samym lub prawie tym samym zespole znaków, słów. Jest też przedmiotem ten właśnie zespół znaków, branych w związku z przynależnemi im znaczeniami oraz brzmieniami.

W rozumieniu pierwszem zatem strona materjalna dzieła posiada kilka aspektów jak książka, druk, pismo, wreszcie wygłoszenie. Strona ta może nasuwać wątpliwości, czy w istocie stanowi ona ściśle dzieło literackie; jest jednak jego konieczną podbudową, fundamentem bytowym, bez której nie może istnieć. O ważności tej strony poucza waga takich nauk jak bibljografja, paleografja, bibljologja, bibljofilja, nauka o wymowie. Wszystkie one traktują o tej właśnie zewnętrznej stronie dzieła.

Istota dzieła leży w tem, że jest przedmiotem intencjonalnym operacyj czystej świadomości, tworem przez przeżycia wywołanym, ale istniejącym poza przeżyciem. Dzięki związkowi z systemem znaków konwencjonalnych dany jest wielu ludziom tej samej kultury intersubjektywnie, objektywnie, niezmiennie.

Faktu, że dzieło literackie jest jako całość przedmiotem intencjonalnym operacyj wytwórczych autora, a perceptywnych czytelnika, nie należy mieszać z innym faktem, że mianowicie w obrębie dzieła istnieje warstwa przedmiotów przedstawionych, a intencjonalnie wyznaczonych przez szereg zdań, które wchodzą w skład dzieła. Przedmioty intencjonalne są zazwyczaj jedynie odwzorowaniem świata rzeczywistego, ale nie mają w żadnej sferze rzeczywistości materjalnej, idealnej czy psychicznej odpowiednich korelatów, posiadających indywidualny charakter. Są odwzorowaniem typów, nie indywiduów.

Na podstawie powyższych, tu tylko szkicowo przedstawionych rozważań, można dzieło literackie uważać za twór o niewątpliwej i wielorakiej przedmiotowości. Dzieło literackie właśnie jako przedmiot pojęte stanowić winno objekt badań literackich.

10. Przedmioty, przedstawione w dziele literackiem a wyznaczone przez sensy zdań, posiadają cechę względnej stałości. Choć bowiem zawierać w sobie mogą imanentnie cechę zmienności, wewnętrznego przetwarzania się i ruchu (ewolucja Jacka Soplicy, pęd Farysa), to jednak ta cecha jest właśnie wśród jakości intencjonalnych niezmiennie i jednoznacznie określona. W przeciwieństwie do bezustannej płynności i zmienności strumienia świadomości, w której nigdy ten sam proces powtórzyć się nie może, przedmioty takie w różnych przeżyciach zostają w podobny sposób intendowane, wewnętrzna ich struktura powtarza się w zasadniczych linjach bez zmiany, o ile naturalnie proces konstruowania, rozumienia słów i zespołów zdaniowych odbywa się prawidłowo. Dzięki stałemu charakterowi znaków konwencjonalnych, dzięki ustalonym znaczeniom nawet takie wewnętrznie zmieniające się przedmioty mogą stać się własnością

intersubjektywną wielu jednostek, z zastrzeżeniem możliwości występowania odmian, które dopuszcza istota danego dzieła literackiego.

11. To, co w przeżyciu musi rozegrać się, aby mogło nastąpić takie wyznaczenie przedmiotu w dziele literackiem, można nazwać objektywizacją. Istotną cechą tego procesu jest jakby wskazywanie, ale czasem i konstytuowanie przedmiotu. Może też pojawić się w tem proces analitycznego docierania do szczególnych cech, do jakości przedmiotu. Można także objektywizację rozumieć szerzej niż zwykłe, wyżej przytoczone intendowanie. Objektywizacja z poza szeregu aktualnych, zmiennych wyglądów, z poza odmiennych sytuacyj, w których pokazana jest jakaś postać np. Judyma z *Ludzi bezdomnych* wydobywa i konstruuje stałą, jedną i tę samą w różnych wyglądach i sytuacjach osobę. Tak skonstruowane stałe postacie stać się mogą znowu przedmiotem poznawania, dodawania nowych cech, zmian i t. p., nie zatracając jednak dzięki objektywizacji swej tożsamości. Szczególnie ten drugi etap objektywizacji wymaga wzmożonej aktywności ze strony osoby obcującej z dziełem[1]).

Objektywizacja zasługuje też na uwagę w procesie twórczym, gdzie jest jednym z najbardziej charakterystycznych i swoistych jego przejawów[2]). Luźne i nieustalone, pozbawione trwałości fantomy życia psychicznego muszą oderwać się od podłoża podmiotu, muszą jeszcze w duszy artysty zyskać charakterystyczne własne życie, muszą wreszcie zdobyć ostatni etap objektywizacji: utrwalone w piśmie słowo, by mogły stać się dziełem literackiem.

Bo trzeba pamiętać, że — nawiązując do ostatnio przytoczonego szczegółu, — przedmiotem w dziele jest nietylko sfera przedmiotów intencjonalnych, wyznaczonych w procesach świadomości, ale są nim również takie składniki, jak dane w rzeczywistości empirycznej znaki słowne i ich brzmienia, oraz łączące się z niemi, z ich zespołami (zdaniami) sensy. Słowo odgrywa dominującą rolę w dziele, lecz dopiero analiza całej struktury przedmiotu-dzieła może wydobyć właściwe znaczenie poszczególnych jego składników.

III.

Przykłady.

12. Jak dadzą się poprzednie rozróżnienia zastosować w praktyce? Weźmy przykład — początek *Ludzi bezdomnych:*

,,Tomasz Judym wracał przez Champs Elysées z lasku bulońskiego, dokąd jeździł ze swej dzielnicy koleją obwodową. Szedł wolno, noga za nogą, wy-

---

[1]) Ingarden: *Formy poznawania dzieła lit.*, str. 173 i nast.

[2]) Utitz: *Allgemeine Kunstwissenschaft*, Bd. 2, S. 195 i nast.

czuwając coraz większy skutkiem upału ciężar własnej marynarki i kapelusza. Istny potop blasku słonecznego zalewał przestwór. Nad odległym widokiem gmachów, rzucających się w oczy od Łuku triumfalnego, wisiał różowy pyłek, który już począł wżerać się, niby rdza, nawet w śliczne, jasno zielone liście wiosenne, nawet w kwiatuszki *paulovnii*. Ze wszystkich, zdawałoby się stron płynął zapach akacji. Na żwirze, dokoła pniów, pod budynkami, w rynsztokach leżały jej białe kwiatki z ośrodkiem czerwonawym, jakby skrwawionym od ukłucia śmierci. Pył bezlitosny zasypywał je niespostrzeżenie".

To, co w stosunku z dziełem jest obcowaniem z nim podmiotu, to wszystko jest przeżyciem. Najbardziej charakterystyczną cechą przeżycia jest rozwijanie się w czasie. Należy na nie zwrócić uwagę, choć i dzieło, uważane jako przedmiot, posiada też cechę rozwijania się i narastania w czasie. Inne są jednak operacje podmiotu, czem innem jest cecha czasowości dzieła. Słowem „operacje" najlepiej dadzą się określić procesy poznawcze. U podstaw leży spostrzeganie znaków i brzmień. Ciche czytanie już wywołuje pewne reakcje nietylko czysto psychiczne, ale i psychofizyczne (kinemy). Wiązanie znaków w pewne całości, w słowa lub całościowe ujmowanie struktur słownych, zdań, jest oczywiście procesem, który musi się dokonać i w cytowanym przykładzie. Czasem niektóre słowa (w pierwszem zdaniu nazwisko bohatera, czasem, i częściej, całe zdania stają się akcentowanemi całościami znaczeniowemi. Proces wykrywania znaczeń może więc być zależnie od indywidualności bardziej analityczny lub bardziej syntetyczny. Pierwsze zdanie *Ludzi bezd.* domaga się raczej rozumienia analitycznego, osobno zostaje zaakcentowane nazwisko, osobno pewne obrazy Paryża. Kiedy indziej splecenie może odbywać się bardziej syntetycznie (drugie zdanie). Rozumienie, docieranie do pewnych znaczeń, ich ewentualne unaocznianie to wszystko wyraźnie występuje w przykładzie. Może ono odbywać się na różnych drogach, nie zatracając nigdy charakteru przeżycia. Rozumienie może pozostać nienaoczne; ktoś czytając pierwsze zdanie, może przyjąć je tylko ogólnikowo, jako znak dla znanego, nienaocznego znaczenia. Ktoś inny przywoła wspomnienie Paryża, obraz Pól Elizejskich, umieści w nich tak lub inaczej Judyma; opierając się na drugiej części ustępu, rozbuduje pewną naoczną całość różnego rodzaju i odmiennej treści, zależnej od podmiotu, od masy apercepcyjnej, wspomnień, czy znajomości Paryża. Te treści, wyobrażenia, które pojawiają się jako obraz Paryża i zagubionego w nim w jakiemś miejscu Judyma, to wszystko dane jest w przeżyciu i samo jest przeżyciem. Wyobrażenia barw, przestrzeni, światła, kwiatów i t. d., to wszystko wplata się w łańcuch czasowo rozwijających się procesów, stanowiąc razem wieloczłonową i bogatą mozaikę operacyj poznawczych. Przyłącza się do nich wczucie.

Wczucie da się zauważyć już w drugiem zdaniu przykładu. Zmęczenie, powolny ruch, wyczucie gorąca i ciężaru nie jest percypowane tylko

jako pewne znaczenie; towarzyszy operacjom intelektualnym pewien proces uczuciowy, trudno dający się wyeksplikować, jednak niewątpliwy. Jakkolwiek będziemy starali się go określić, czy jako przypomnienie, wyobrażenie uczuć, jako niesprecyzowany współczynnik aktów dokonywanych, jako jakieś uczucie pozorne; — jakkolwiek rozwiążemy jego analizę, udział jego staje się niewątpliwy. Jest aktem podmiotu. Przypomnijmy sobie teraz relację Judyma o jego pochodzeniu. Z pewnością nie pozostała ona bez odmiennych, indywidualnych reakcyj w duszy czytelnika. Może zdziwił się, może oburzył na fanfaronadę Judyma, może okazał jakieś współczucie, może wreszcie podziw dla determinacji i prawdomówności bohatera, który powiedzeniem swem mógł podważyć możliwość nawiązania stosunków, jak skądinąd widać, dla niego nęcących. Te wymienione tu możliwe, a zmienne i jednako uprawnione reakcje, to dziedzina reakcyj podmiotowych, uczuć, sądów oceniających, dziedziny ściśle podmiotowego przeżycia. —

13. Co jest wobec tych procesów i ich psychicznych treści przedmiotem? To wszystko, co przez nie w tych ustępach zostało wyznaczone. Więc Tomasz Judym, jakiś fikcyjny człowiek, tu wyznaczony zupełnie ogólnikowo, idący, odczuwający ciężar i upał. Wyznaczony całkiem schematycznie. W treściach przedstawień otrzymuje on jakąś określoną postać, może barwę ubrania, może wysokość choćby niewyraźną, ale relatywną wobec ciemniejszego czy jaśniejszego tła. I one, choć nie wyznaczone tekstem, podkreślają pewne jakości w przedmiocie (spełniają funkcje konkretyzacji), ale razem biorąc, tak a tak wyglądający Judym, taki a taki obraz Paryża, to tylko korelat odpowiednich procesów psychicznych, które go określają, Judym, który pojawia się w różnych sytuacjach i wyglądach, Paryż w takich czy innych szczegółach. Trwają one przez cały ciąg lektury, trwają w różnych konkretyzacjach, powracają już jakoś ukształcone przy podjęciu lektury po dłuższej czy krótszej przerwie. I mimo, że mogą zachodzić w nich jakieś procesy lub zmiany w schematach, czy narzuconych przez nie z pewną koniecznością konkretyzacjach, zmianach, czynnościach, narastaniu lub gubieniu pewnych jakości, pozostają też same. Judym przez cały ciąg powieści jest tym samym podmiotem takich czy innych cech i czynności jemu przypisywanych, przez niego spełnianych. Jako podmiot tych przypisanych cech i razem z niemi jest p r z e d m i o t e m procesu psychicznego, podobnie jak Paryż, Wenus z Milo, prace Wiktora przy gruszce Besemera. Judym pozostaje ten sam mimo takich czy innych reakcyj czytelnika. Sympatja lub antypatja może do pewnego stopnia zniekształcić konkretyzację postaci. Szewczyk, pewny siebie student może wpłynąć na odmienne ukształtowanie postaci, na to, że jakiś szczegół jego wyglądu może ulec zmianie, lecz zmiana pozostaje w zakresie konkretyzacji indywidualnej przedmiotu; przedmiot schematyczny, dający się z tych konkretyzacyj wyanalizować, pozostaje ten sam.

Przedmiot może być dany w różnych możliwych wyglądach. Judym w pierwszem zdaniu ma tylko stronę wyglądu zewnętrznego, ruch; w drugiem przyłącza się pewien wygląd natury wewnętrznej, psychicznej: Judym jest pokazany przez odczuwanie upału, ciężaru. Pozostaje jednak poza temi wyglądami, związanemi z nim najściślej, nie będącemi też przeżyciem, ani jego częścią.

Przedmiotem intencjonalnym w dziele może być zarówno konkretyzacja, jak schemat niezmienny dzieła. Tylko wyróżnienie obu pozwala na bliższą jego charakterystykę. Przedmiotem pozostają też zarówno elementy o charakterze trwałym, jak i w ruchu, w wewnętrznej przemianie, — nawet same czynności lub ruchy, o ile nie są przypisane określonemu podmiotowi. Zazwyczaj jednak, jak ruch Judyma, są one przedmiotową funkcją objektu, jego „wyglądem".

IV.

Struktura dzieła.

14. Ustalenie przedmiotowego charakteru dzieła pozwala na zastosowanie w pełni naukowej metody do jego badania. W przeciwieństwie do swobodnych impresyjnych krytyk, uwzględniających zarówno reakcje subjektywne niedość tekstem umotywowane, jak i dowolne konkretyzacje dzieła (zob. ust. 19), badanie naukowe bierze za podstawę tylko elementy dzieła jednoznacznie ustalone. Podstawą ich określenia staje się oczywiście tekst. Odgrywa on w badaniu przedmiotu rolę konstytutywną i dominującą, on jest bowiem jedyną podstawą dla rozumienia znaczeń, ustalenia charakteru wyglądów, zespołu przedmiotów, a zarazem przeprowadzenia ich głębszej, naukowej charakterystyki. To, co we wstępie cytowano jako postulat „pogłębienia struktury" (*scil.* psychicznej), w drugim etapie opracowywania lektury, to — na podstawie dotychczasowej charakterystyki dzieła — da się zamienić na badanie dzieła jednoznacznie w tekście danego z wyłączeniem indywidualnych odchyleń, dowolnych konkretyzacyj i reakcyj subjektywnych, — ogólnikowego orjentowania się w sposobie przeżycia dzieła przez młodzież.

Ustalenie tych jednoznacznych, niepsychicznych cech przedmiotu w dziele literackiem, może nadać szczególną siłę niektórym stosowanym dotychczas sposobom charakterystyki dzieła literackiego, szczególniej charakterystyki strony słownej i brzmieniowej (wersyfikacji i t. p.), charakterystyki budowy, kompozycji dzieła, — lecz zmusi do rewizji innych działów pracy literackiej, szczególniej opracowania treści, tam zwłaszcza, gdzie dopuszczano do dalekich ekskursyj poza dzieło literackie. Tak więc, popularne wiązanie treści dzieł z przeżyciami autora musi zostać zdecydowanie ograniczone, a jeśli już kiedy będzie zastosowane, musi znaleźć

się w nawiasie daleko idących zastrzeżeń i hipotetyczności stawianych sądów. Tak samo też omawianie oderwanych od dzieła wartości, jak charakterystyk i ocen bohaterów lub trafności przedstawienia ducha epoki i t. p., musi wymagać daleko idącej ostrożności, aby nie przekroczyć granic dziełem zakreślonych i nie traktować dzieła literackiego jako ilustracji dla kursu historji umysłowości i kultury czy osobistych sympatyj nauczyciela, bo to przekracza granice charakterem przedmiotu określone. Tak samo wszelkie doszukiwanie się nastrojów nie może stać się rzucaniem gołosłownych impresyj, lecz i w pracy szkolnej musi się zawsze dotrzeć do wydobycia tych szczególnych elementów, które w dziele takie wartości stale wyznaczają. Rzucanie wykrzykników, zachwytów prowadzi do wyeliminowania dzieła z przeżycia.

Badanie naukowe dzieła widzi Ingarden w charakterystyce dzieła wedle następujących warstw strukturalnych:

1. warstwy brzmień słownych,
2. warstwy znaczeniowej,
3. warstwy wyglądów przedmiotów w dziele przedstawionych,
4. warstwy przedmiotów przedstawionych.

15. Warstwa brzmieniowa już z natury jest stroną dzieła najłatwiej dostępną dla badań naukowych. Jest ona w całości dana w przedmiotach zewnętrznych, podlegających niezmiernie małym odchyleniom w zakresie znaków optycznych, nieznacznym — relatywnie biorąc — w zakresie ściśle brzmieniowym. W pierwszym przypadku chodzi o różne wydania (druk, papier i t. d.), w drugim o odmienne wygłoszenia. Jak z powyższego wynika, ze stroną brzmieniową musi się jednak powiązać jej dalsze uzewnętrznienie, to jest pismo, ewentualnie druk. To, co można powiedzieć o samym znaku, o materjale, z którego został wykonany, dane jest w świecie empirycznym i łatwe do ustalenia, choć bardzo mało ważne dla dzieła. Ewentualne mylne sądy mogłyby w tej warstwie płynąć nie z winy niedostępności lub płynności przedmiotu, ile z powodu błędnego rozpoznania lub wnioskowania. Strona ściśle brzmieniowa posiada dla dzieła znaczenie o wiele ważniejsze, w niektórych dziełach decydujące (liryka), nasuwa zaś bardzo wiele problemów tyczących tak budowy i melodji wiersza, jak konstrukcji prozy, oraz zagadnień ścisle językowych i tekstowych. Choć natura całej warstwy ułatwia ścisłe ujęcie przedmiotu, to jednak i tu nie uniknięto pewnych błędów z powodu przekroczenia granic przez materjał badania zakreślonych. Szczególniej tam, gdzie starano się powiązać na drodze reakcji uczuciowej stronę brzmieniową z obrazami i nastrojami, mogły zdarzyć się takie nieuzasadnione przekroczenia. Reakcje uczuciowe towarzyszące ewentualnie takim czy innym brzmieniom i ich zespołom nie są niczem koniecznie uzasadnione, zwykle podlegają najzupełniej autonomicznym prawom podmiotu, dlatego też próby tłu-

maczenia takich reakcyj mogą nasuwać tyle zastrzeżeń. Nie stanowią one też nauki, tylko dowolne wypowiedzi i wyznania poszczególnych osób.

Z tem jednem zastrzeżeniem cały zakres spraw nasuwających się w warstwie brzmieniowej posiada charakter ściśle przedmiotowy, nie nasuwa też wątpliwości metodycznych. Należy tylko podkreślić, że ustalenie tekstu w rękopisach trudnych nie da się oprzeć na badaniu jednej strony dzieła, lecz wymaga oparcia się o znajomość dzieła we wszelkich jego warstwach i zestroju polifonicznym. (Dok. nast.)

Tadeusz Parnowski

Gazetka ścienna.

(Z doświadczeń opiekuna).

(Dokończenie).

Podział pisemka.

Skoro gazetka obejmuje całość życia szkolnego, jego zainteresowań i aspiracyj — to materjał, którym rozporządzać będzie, jest, z natury rzeczy, różny. Nie byłoby rzeczą wskazaną umieszczanie go bezładnie, gdyż przeszkadzałoby to czytaniu, wprowadzałoby dezorjentację i fatalnie oddziaływałoby na zmysł ładu. Praktyka narzuci więc z pewnością pewne działy, które w gazetce ściennej można wyraziście uwidocznić przez tablicę odpowiedniej konstrukcji. Jakie to będą owe działy—tego niepodobna ustalić. Zależy to przecież od materjału, zainteresowań, uzdolnień, tendencji wreszcie. Jedno jest pewne: nie mogą one stanowić sztywnych form, narzucanych z zewnątrz, muszą wymodelować się tak, aby stanowiły plastyczny obraz życia szkoły.

Dla przykładu — podam konkretny obrazek takiego ,,modelowania". Przystępując do pracy — wyrozumowaliśmy, że pisemko obejmować będzie 5 działów: 1) ogólny, 2) literacki, 3) harcerski, 4) nowin, 5) różne. Jak stąd widać — tylko dwa z nich miały zdecydowany charakter (literacki i harcerski), reszta zaś stanowiła w swej nieokreśloności coś w rodzaju ,,silva rerum" z tem, że dział ogólny miał tendencje do artykułów społeczno-światopoglądowych, dział ,,różne" posiadał zaś ,,zacięcie" rozrywkowe. Z biegiem czasu powstał również ,,dział krajoznawczy". Niektóre działy były ściśle związane z organizacjami na terenie szkoły. Poziom ich, urozmaicenie, nawet zdobienie stały się punktem honoru odpowiedniego kółka.

Opieka redakcji nad danym działem ograniczała się do współpracy z kółkiem i troski o poziom literacki, gdyż nie wyrzekła się ona bynajmniej prawa kontroli i klasyfikowania.

Pisemko stało się w ten sposób centralnym organem szkolnym, skupiającym, jak rzeka dopływy, prace ważniejszych organizacyj szkolnych, nie zatracając jednak charakteru pisma literackiego (dział literacki) i informacyjnego (dział nowin). Przez konfrontację publiczną wysiłków i osiągnięć może się poza tem stać ważnym pośrednikiem między organizacją a resztą szkoły, środkiem propagandy i t. p. Ze sprawą tą łączy się jeszcze ściśle wydawanie ,,numerów specjalnych" (o czem niżej).

Pewne niebezpieczeństwo widzę w tem, że jeśli rozparcelowanie pisemka dojdzie zbyt daleko i opieka redakcji będzie za powierzchowna, gazetka rozprzęgnie się organizacyjnie, zatraci swą linję ideową i postawę wychowawczą, a przerodzi się w zbiór sprawozdań z ,,wyczynów", anonsów i t. p.

Omawiając tu gazetkę ,,literacką", chcę silnie podkreślić, że żadne ustępstwa nie mogą jednak sprowadzić pisemka ,,z drogi obowiązku" — z drogi aspiracyj literackich.

Numery specjalne.

Spokojny tok pracy wydawniczej pisemka może ulec pewnym zaburzeniom. Przyczyny ,,zaburzeń" są różne. Najogólniej podzielmy je na 1) narzucone przez wypadki zewnętrzne i 2) wynikające z linji programowo-wychowawczej gazetki. — 1) Jeżeli pisemko jest rzeczywiście sejsmografem, notującym skwapliwie drgnienia środowiska szkolnego i, w miarę wpływu na to środowisko, pozaszkolnego — to silniejsze bicie serca spowodują w niem te wypadki, które zmusiły do pośpieszniejszego pulsowania krew młodzieży w rytm radości czy smutku. Zewnętrzny objaw tego zjawiska będzie, oczywiście, zależny od jego nasilenia. Może ograniczyć się tylko do ,,dodatku nadzwyczajnego" w formie jednej szpalty, może zaś rozszerzyć stan posiadania na parę działów lub cały numer. Będzie to właśnie ,,numer specjalny".

Młodzież przeżywa np. mocno rozstanie z lubianym dyrektorem. Do skrzynki redakcyjnej wpadają wierszyki — wszystko nabrzmiałe łzami. Jaki jest naturalny odruch redakcji? — Wydać nadzwyczajny dodatek dwuszpaltowy, w którym żegna dyrektora przez usta współpracowników, ozdabiając szpaltę fotografją. Podane wyżej przykłady mają swe źródło w życiu samej szkoły.

Może być jednak i tak, że jakieś wydarzenie przyjdzie z zewnątrz i wstrząśnie sercami lub umysłami młodzieży. Gdy więc tragiczna wiadomość o śmierci Marszałka narzuciła szkole stan żałobnego skupienia, pisemko skonkretyzowało nastrój każdego i wszystkich, wydając żałobny numer w czarnych obwódkach, z fotografjami Zmarłego, z licznemi wzmiankami prozą i wierszem.

2. Numery specjalne, wynikające z programu pisemka, różnią się, rzecz prosta, tem, że są zgóry przewidziane co do terminu i jakości.

Temat może być ciągle inny, ale zawsze ważny tak, aby ukazanie się takiego numeru było naprawdę wydarzeniem w szkole. Przygotowanie jego nie może stać się rzeczą przypadku. Ustalenie terminu szczególnie odpowiedniego, narysowanie dość ścisłych ram artykułów, ogłoszenie o tem, jaki materjał jest szczególnie pożądany — oto są konieczne etapy pracy, która winna iść możliwie sprawnie. Powodzenie numeru specjalnego zależy bowiem nietylko od poziomu wykonania, ale i od c h w i l i , w której się ukaże. Tak więc chętniej będzie czytany np. specjalny ,,numer harcerski", jeżeli ukaże się w dniu św. Jerzego, patrona; nabierze szczególnego znaczenia ,,numer krajoznawczy", jeżeli zjawi się w czasie wycieczek. Numery takie mają swe szczególne powołanie. Stanowią one rewję prac i sił danej organizacji, sygnalizującej społeczności szkolnej swe istnienie i zdobycze, są więc doskonałym środkiem propagandy oraz mogą działać podniecająco na inne organizacje, znajdujące się w zastoju. W ten sposób pisemko spełnia pośrednio wyraźną misję wychowawczą. — Wspomniałem już wyżej o tem, że numery specjalne będą często poświęcane zagadnieniom, które w programie ideowym gazetki w danym okresie wysuwają się na czoło. Jest to więc jeszcze inny od poprzednich ,,rewij sił" rodzaj numerów. Przykładem może być chociażby zorganizowanie tak zw. ,,numeru pracy społecznej". Pisemko, propagując pracę społeczną wśród kolegów, chciało zachęcić do niej jak najszersze masy i zmontowało numer, wydany ozdobnie, a poświęcony wywiadom członków redakcji z czołowymi pracownikami społecznymi na terenie miasta oraz sprawozdaniom z pracy tych organizacyj młodzieży, które wydajnie przyczyniają się do ekspansji szkoły nazewnątrz.

Wyliczone wyżej przykłady dają dość rozmaite sposoby podejścia, ale to, co stanowić winno wyjątek, nie może być regułą, gdyż ,,numery specjalne" straciłyby siłę atrakcyjną.

Muszą być przytem przestrzegane pewne ,,środki ostrożności": a) duża pomysłowość w doborze tematów, b) staranie o niecodzienność szaty zewnętrznej, c) umiejętne dawkowanie tej rozmaitości.

M a t e r j a ł.

Dobór artykułów, ich poziom, nastawienie zależne jest ściśle od środowiska, więcej czy mniej szczęśliwego zbiegu okoliczności, chwili bieżącej i t. p., a więc szeregu czynników tak płynnych, iż trudno ustalić tu jakieś normy. Określimy go więc teleologicznie: musi on: a) iść po linji założeń ideowych, wychowawczych pisemka (o ile takie istnieją), b) odzwierciedlać wiernie, żywo, w lekkiej formie życie i zainteresowania środowiska szkolnego, c) pobudzać do wypowiedzeń, siać twórczy ferment, d) da-

wać rozrywkę. Punkty „a", „c" wynikają z założeń każdego pisemka, dwa zaś pozostałe są pożądanym i koniecznym sposobem pozyskania czytelników. Z tego widać, że niecelowe będą sążniste artykuły moralizatorskie, rozwlekłe nowele, choćby dobrze napisane, jakieś łokciowe liryczne czy epiczne wynurzenia. Ciężar gatunkowy myśli winien skryć się za powabną niefrasobliwością formy, gdyż najczęściej umysły młodzieży czują abominację do bitych szpalt prozy niemal naukowej. Krótkość, lekkość — to sposoby łatwostrawne. Jak ognia zaś należy wystrzegać się t. zw. „wypracowań"[1]). Nadają one charakter szkolarski łamom gazetki, a zapaszek ten wytruje nam czytelników. Mógłby ktoś zarzucić, że zbyt duże koncesje robię czytelnikom, których przecież mam wychować, nie schlebiając im. Obawa to niesłuszna. Jeśli nie pozyskam czytelników, to choćby nie wiem, jak czcigodnie prezentował się dobór treści, trud nasz stracony i niepotrzebny.

Celem zilustrowania rozmaitości materjału zależnie od charakteru danego numeru — podaję parę przykładów: a) numer krajoznawczy — (tytuły artykułów): 1) Życie wsi poleskiej, 2) Malecz — i jego mieszkańcy, 3) Wieś Truchanowicze, 4) Samojłowicze, 5) Polesie (wiersz), 6) Wiara w zabobony w naszej okolicy.

b) numer społeczny — 1) Znaczenie pracy społecznej, 2) Strzelec (wywiad), 3) Powiatowy Związek Rolny (wywiad), 4) Fundusz Obrony Morza (wywiad), 5) Powiatowy Związek Rezerwistów (wywiad), 6) Sprawozdanie z pracy „Straży Przedniej" męskiej, 7) Sprawozdanie z pracy „Straży Przedniej" żeńskiej, 8) Działalność społeczna drużyny harcerek, 9) Działalność społeczna drużyny harcerzy, 10) Praca społeczna P. C. K.

c) numer poświęcony śp. Marszałkowi Piłsudskiemu: 1) Do młodzieży szkolnej, 2) Myśli wybrane J. Piłsudskiego, 3) Marszałek J. Piłsudski nie żyje! 4) Marszałek J. Piłsudski nie żyje, 5) Śmierć Marszałka J. Piłsudskiego (wiersz), 6) Mogiła Marszałka (wiersz), 7) Marszałku (wiersz), 8) A życie Jego trud trudów......... 9) Jak drużyna harcerek przyjęła wieść o śmierci Marszałka Piłsudskiego.

W podanych wyżej przykładach na 23 artykuły i wiersze znajdujemy 18 autorów. Jest to stosunek dobry, świadczący o oparciu się gazetki o szerokie warstwy współpracowników, ale, niestety, nie typowy. Częściej bywa tak, że redakcja pisze tylko i wyłącznie sama, czasami aż tak, że praca idzie z siłą... dwóch lub trzech koni redaktorskich[2]). (sąd jednego z uczniów).

---

[1]) Że takie „artykuły" się trafiają — świadczy ks. Rokoszny (*O pisemkach szkolnych*, Muzeum 1928, str. 51).

[2]) Owa zależność pisemka od pojedynczych współpracowników, choćby nawet utalentowanych, nie wychodzi na dobre. Zwraca na to także uwagę Korczak (*O gazetce szkolnej* — 1921, str. 4).

W tym wypadku pisemko traci właściwy grunt pod nogami. Staje się towarzystwem wzajemnej adoracji i wylęgarnią grafomanów.

Ciągła jest walka między tendencją do przygarniania szerokich mas młodzieży a troską o poziom. I choć dla owego poziomu wiele należy poświęcić — to jednak bywa czasami, iż małe ustępstwo, wydrukowanie nieporadnej jeszcze próby sił adepta, stać się dlań może bodźcem do rozwoju talentu. Zbytni rygoryzm zniweczy oddziałanie wychowawcze.

Zdobienie.

Sprawa to bynajmniej nie błaha. Pisemko musi sobie często zdobywać czytelników, walczyć z ich biernością i ślepotą. Gazetka winna nęcić oko, brać w niewolę uwagę przechodnia. Barwność jej szpalt, interesująca nowość fotografij, rysunków, ornamentu, wymyślność kolorowych tytułów — oto macki, które bezbronne szpalty wyciągają w pustkę korytarzy, łapiąc przygodną zdobycz.

Jeżeli starsi tak chętnie, otwierając gazetę, zatrzymują wzrok na ilustracji, jeżeli masa osób do tego ogranicza często swój kontakt z prasą — to cóż mówić o dzieciach, młodzieży, której głód wyobraźni i konkretyzacji jest przecież znacznie większy?!

Dochodzimy do wniosku o konieczności ilustrowania gazetki fotografją, rysunkami, karykaturą, wycinanką fotomontażową, ornamentem zestrojonym z treścią danego artykułu, wreszcie — barwnemi tytułami poszczególnych prac. Technicznie można to zorganizować przez stworzenie w łonie redakcji specjalnej sekcji rysunkowej i nawiązanie ścisłego kontaktu z kółkiem fotograficznem. W ten sposób gazetka przyjmie i ten „dopływ" i pozwoli mu na uwidocznianie wyników. Bywa w praktyce i tak, że trzeba będzie wstrząsnąć uwagą młodzieży. Powody różne: należy zmusić ogół do uważniejszego przewertowania szczególnie ważnego numeru czy artykułu, należy pobudzić do współpracy z pisemkiem, zareklamować jakąś imprezę, pobudzić do uczestniczenia w konkursie i t. p. Biorą się tedy za ręce artyści i rozwieszają w miejscach eksponowanych barwne płody swej imaginacji. Reklama! Schodzi ona ze szpalt gazetki, olbrzymieje i rozsiada się wkoło niej szeroko.

Na tem się jednak nie kończy. Zdobienie bowiem nie ma na celu tylko reklamy, ale sprawę równie ważną: działanie w kierunku urobienia smaku estetycznego młodzieży. Miły oku wygląd zewnętrzny pisemka, przemyślany układ szpalty, zestrojony z kolumną druku rysunek, odpowiednie rozłożenie płaszczyzny druku i ornamentu sprawi, że czytelnik, który często ma do czynienia tylko z brukowemi gazetami o opłakanej szacie zewnętrznej, przyzwyczajać się będzie do elementarnych zasad grafiki, wyrobi sobie sąd skromny, ale niemniej cenny.

Wychowawcze oddziaływanie troski o poziom estetyczny pisemka jest, zdaje się, bezsporne. Rozumiemy to dobrze, że gazetka nie może być przykładem bezładu, smarowania, brudu, czegoś w rodzaju historycznych „bruljonów". Uzyskanie natomiast pewnego poziomu, powiedzmy, artystycznego jest przedsięwzięciem trudnem. Nietylko dlatego, że braknie często talentów i środków pieniężnych, ale i dlatego, że konieczność zestrojenia druku, ornamentu, przy dorywczości pracy redakcyjnej stanowi poważny szkopuł, może bowiem fatalnie opóźnić wydawanie. Poziom zaś rysunków musi być pod baczną kontrolą, inaczej ośmieszy gazetkę jakąś ekstrawagancją.

Zastrzeżenia te nasuwają myśl ostrożności i rozpoczynania pracy w tej dziedzinie od pomysłów stosunkowo błahych: dobitniejszego wypisywania tytułów, przygodnie umieszczonych fotografij.

Imprezy.

Nadchodzi taki czas w pracy pisemka, kiedy porasta ono coraz obficiej w artykuły, kiedy życie pulsuje w niem natyle silnie, iż domaga się zdobycia terenów ekspansji. Te „kolonje" gazetki mogą być trojakie: a) rozszerzenie zakresu działania przez organizowanie życia kulturalnego szkoły, b) przedłużenie swego zasięgu ściśle na drodze prasowej przez wydawanie jednodniówek, perjodyków i t. p. c) skoncentrowanie swej pomysłowości w ramach pisemka drogą organizowania konkursów czytelniczych, szarad, zadań o charakterze rozrywkowym i kształcącym wraz z całym systemem nagród.

Teren ekspansyjny, wymieniony jako pierwszy (a), nie jest właściwą domeną wpływów gazetki. Często wyręczy ją na tem polu Koło Polonistów, którego praca będzie szła ramię w ramię z pisemkiem. Niemniej organizacja wieczoru recytatorskiego jakiegoś poety może być gestem nader pożytecznym, a już zupełnie usprawiedliwioną i pożądaną imprezą okaże się np. wieczór autorski współpracowników gazetki lub „żywy numer" gazetki, odpowiednio inscenizowany i wygłaszany przed gronem, które może oceniać i obdarzać laureata.

Drugi z wymienionych rodzajów ekspansji nie budzi zastrzeżeń. Pisemko, które dorosło swym poziomem i wylegitymowało się zapobiegliwością, może zasłużyć na zaszczyt jednodniówki drukowanej; ta zaś znowu w większych ośrodkach stanie się, w szczęśliwym wypadku, zalążkiem stałego, perjodycznego organu prasowego. Jeśli się zważy częste przewrażliwienie młodzieży na temat „prawdziwego pisma" i honor, jaki z uwieńczenia jej niem spływa — możemy uznać, iż jednodniówka czy perjodyk odegrać może rolę poważnego bodźca.

Są jeszcze sposoby, powiedzmy, techniczne, mające związać z pisemkiem te rzesze, dla których czytanie artykułów jest zbyt nudne. Będzie

to młodzież z niższych klas przeważnie. Należy urobić z niej czytelników, a dokonać tego można tylko przez związanie ich z gazetką. Wprowadzenie szarad, kącika szachowego, konkursów uważnego czytania, pytań z rozmaitych dziedzin wiedzy, wreszcie — zdrowego humoru będą to środki przywiązania czytelników do pisemka, nie staną się jednak celem samym w sobie, na co, przy popularności tej drogi, może łatwo złakomić się redakcja.

Rola opiekuna.

Rzec można, nieco patetycznie, że niema warunków niemożliwych dla istnienia pisemka, jest tylko nieprzygotowany do roli opiekuna nauczyciel. Jeżeli powstająca gazetka nie stanie się przedmiotem jego bezustannej troski i czynności, jeżeli nie wleje on swego niefałszowanego zapału w młodocianych współpracowników, jeśli przytłumi ich odkrywczą ciekawość wynalazczą zbytkiem wszędobylskiego swego doświadczenia, jeśli w świątobliwem zachwyceniu przyklaśnie każdej ekstrawagancji czupurnych redaktorów — wykopie grób gazetce lub pozwoli na spaczenie jej misji tak znaczne, iż istnienie jej może się stać wychowawczo niebezpieczne czy niepożądane. Wiem o tem, iż misja opiekuna pisemek szkolnych jest szczególnie drażliwa. „Prasa" młodzieżowa dąży, jak każda prasa, do tego, aby stać się organem niezależnej opinji. Chce brać się za bary z wszelkiem „złem", które widzi na terenie szkolnym i to nietylko wśród kolegów, ale częściej może wśród grona nauczycielskiego lub w zakresie organizacji szkoły. Dzieje się to często wskutek wyostrzonego w stosunku do „starych" krytycyzmu młodzieży, wskutek tego poprostu, że młodzież widzi dużo i widzi dobrze, a powodów do krytycyzmu, objektywnie nawet słusznych, życie szkoły dostarcza sporo. Cóż ma z tem robić opiekun? Nie puszczać artykułów — to znaczy zrazić autorów. Puścić — to pokłócić pisemko ze szkołą, zdobyć sensacyjną poczytność z zapaszkiem skandalu. Rozumiemy, że szkoła nie jest terenem odpowiednim do tego, aby miażdżąca krytyka wychodziła od wychowanków i stanowiła stale wybuchający ładunek dynamitu, rozsadzający z trudem czasami klecony wychowawczy „pokój Boży". Rozumiemy jednak i to, że w procesie wychowawczym winno oddać się głos nietylko operatorom, ale i operowanym — młodzieży. To też, w mojem przekonaniu, opiekun winien posunąć daleko swą tolerancję i nie puszczać tylko tych prac, które w sposób wybitnie niechętny i złośliwy godzą w powagę nauczyciela i szkoły. Wniosek techniczny brzmi: każdy artykuł musi przejść przez cenzurę nauczyciela.

Nie koniec jednak kłopotów „redaktora odpowiedzialnego". Jego, konieczna dla życia pisemka tolerancja w stosunku do artykułów, staje się, jakże często, punktem wyjścia zorganizowanych akcyj ze strony człon-

ków grona nauczycielskiego. Chyba niema, wśród nas, opiekunów gazetek, nikogo, ktoby nie był pomawiany o „bolszewizm“ w szkole, o zorganizowaną wśród młodzieży „mafję“ celem walki z niewygodnymi sobie kolegami. „Redaktor odpowiedzialny“ wije się jak w ukropie, bo jakże tu wytłumaczyć koledze, że najlepszą radą na unikanie uśmiechów młodzieży jest wystrzeganie się swych słabostek, a nie — cenzura prasowa i wietrzenie chytrej zmowy...? Wynika stąd, że opiekun winien sobie pozyskać przed odpowiednie rozmowy sympatję i zrozumienie dla gazetki wśród grona, które często, z racji innych zainteresowań, jest dość dalekie od właściwego ujęcia tych spraw.

Jakież grożą w tej pracy niebezpieczeństwa? Są, i to dość rozliczne. a) Niedocenianie roli i charakteru gazetki ściennej — może doprowadzić do jej likwidacji z chwilą, gdy młodzież zdobędzie się na perjodyk drukowany czy powielany. Nie jest to właściwe. b) Narzucenie zgóry celu, formy i organizacji pracy zerwie żywy kontakt między gazetką a czytelnikiem; zginie racja bytu pisemka, zostanie formalne sprawozdanie opieki czy zadowolenie snobizujących redaktorów. c) Poza tem przyczepianie koturnów tej „prasie“ spłoszy radość tworzenia i odczuwania.

Czem więc, ostatecznie, ma być gazetka? Poprostu czujnem, krytycznie twórczem spojrzeniem na falę zmiennego, a tak bogatego życia. Oczywiście — życia szkoły przedewszystkiem.

Dr. Janina Hełm-Pirgowa.

Metodyka ćwiczeń redakcyjnych.

(Dokończenie).

Ćwiczenia redakcyjne muszą zapoznać młodzież z wymaganiami, jakie stawiamy dobremu zadaniu, i zaprawić praktycznie do stosowania się do tych wymagań.

Dla metodyki ćwiczeń redakcyjnych ważne są następujące zagadnienia: 1) wybór tematu, 2) osadzenie tematu w toku lekcyj, 3) analiza treści zadania, 4) uporządkowanie tej treści, czyli plan, 5) właściwa redakcja, — budowa zdań, 6) ugruntowanie zdobytej umiejętności.

T e m a t ć w i c z e ń r e d a k c y j n y c h musi być dobrany odpowiednio. Mojem zdaniem, musi to być temat możliwie objektywny, nie subjektywny. A więc: streszczenia, sprawozdania, opis ścisły, charakterystyka zewnętrzna, zwięzłe, syntetyczne ujęcie zasadniczej myśli jakiegoś artykułu czy rozdziału książki. Tylko tam, gdzie jest możliwość w s p ó l n e j obserwacji, gdzie w s p ó l n y m wysiłkiem rozumowania, dyskusji

dochodzi się do zgodnych uogólnień, tam wspólna redakcja ma podstawę psychologiczną. Właściwy więc będzie temat: streszczenia ustępu książki, sprawozdanie z wycieczki lub obchodu; opis obrazka, naocznie oglądanego lub pomnika, kościoła czy budynku szkolnego, względnie innego dobrze znanego wszystkim; opis postaci Skargi czy Wernyhory z obrazu Matejki i t. d., i t. d.; niewłaściwy zaś nietylko: *Co mi się podobało* w takiej a takiej książce, *Wrażenia z wycieczki lub obchodu*, ale także: *Park w zimie* czy: *Las na wiosnę* i t. d., i t. d., bo w tym wypadku nie chodzi o opis ścisły, lecz z natury rzeczy subjektywny, oparty na przeżyciu podmiotu piszącego. Zorganizowane zaś i standaryzowane wspólne przeżywanie jest potworem psychologicznym.

Szczupłość ram tematów jest tylko pozorna; w gruncie rzeczy w ramach tych mieszczą się wszystkie realne przypadki, kiedy inteligent, a nawet uczony, nie literat chwyta za pióro.

O sposobie rozłożenia tematów na poszczególne klasy mówi program wyraźnie. W I klasie należy położyć nacisk na streszczenie i sprawozdanie, jako na najprostsze i najczęstsze formy wypowiadania się i wypisania, w II — na opis, w III — na charakterystykę postaci, w IV — na odezwy, mowy, artykuły.

Z tego, oczywiście, nie wynika, aby można było na którymkolwiek stopniu zaniedbywać ćwiczeń, właściwych na szczeblu niższym; sprawozdanie z lektury lub jakichś wydarzeń inaczej będzie wyglądało w kl. I, inaczej w IV.

Mam wątpliwości, czy ćwiczenia redakcyjne IV stopnia, t. j. odezwy, mowy w całej rozciągłości są na miejscu ze względu na silnie występujący w nich pierwiastek uczuciowy. Będzie je trzeba, zapewne, ograniczyć do analizy treści i układu myśli. Ale do tego jeszcze wrócę.

F o r m a l n y t e m a t ć w i c z e n i a r e d a k c y j n e g o m u s i b y ć d o b r z e o s a d z o n y w t o k u l e k c y j.

To znaczy: musi się w klasie zjawić potrzeba zajęcia się zagadnieniem: jak to zrobić. Np. uczniowie mają przeczytać i streścić ustęp: *Gęsi kapitolińskie*. Nauczyciel podkreśla: z w i ę ź l e streścić. Czyni to na lekcji uczeń jeden, drugi. Dyskusja w klasie: czy to było dobrze zrobione? Ponieważ błędy i braki są oczywiste nawet dla tych, którzy sami nie potrafiliby dać lepszej odpowiedzi, sypią się uwagi krytyczne: streszczenie jest za obszerne, pomija rzeczy ważniejsze, przytacza szczegóły mniej charakterystyczne, mniej ciekawe, z streszczenia zupełnie nie wiadomo, dlaczego ustęp ma tytuł *Gęsi kapitolińskie* (mówiąc nawiasem, nie dzieje się to bez winy autora ustępu: rola gęsi nie występuje dość jasno i przekonywająco). Poza tem okazuje się, że wogóle ustęp ten nie jest łatwo streścić; o ileż łatwiej było opowiedzieć np. walkę Achillesa z Hektorem lub przygodę Odysa u Cyklopów! Zjawia się pytanie: dlaczego? Bo tam nie

trzeba było myśleć nad porządkiem, w jakim opowiadać, poprostu tak, jak w książce: zdarzenie po zdarzeniu. A tu? Dalsza rozmowa wykazuje, że w ustępie tym plączą się dwie „rzeczy", dwa wątki: klęska Rzymian i ocalenie Rzymu, oraz historja młodocianego Kajusa, jego bohaterskiego ojca i matki. I oto dochodzimy do zagadnienia: jak taki ustęp streścić?

Kiedyindziej wychodzimy od zadania piśmiennego, które ma pozory zadania sprawdzającego, a w istocie służy zupełnie innym celom. Np. uczniowie opisują: *Nasz budynek szkolny.* Nauczyciel przegląda zadania, wybiera najtypowsze, odczytuje je w klasie. Podobnie jak w pierwszym wypadku następuje krytyka uczniów; trudno było opisać dobrze, nietrudno spostrzec, dlaczego opis jest zły. I znów występuje: nieodróżnianie rzeczy ważnych od mniej ważnych, fragmentaryczność opisu i przedewszystkiem jego chaotyczność.

Oczywiście, uczniowie nie określają tych braków terminami: fragmentaryczność czy chaotyczność, ale mówią: „zaczął tak szczegółowo, a potem mu czasu nie starczyło", „wszystko pomieszał", „to mówi o salach szkolnych, to o podwórzu, to znów wraca do okien" i t. d.

Jeżeli wreszcie ktoś z własnej inicjatywy lub pod sugestją nauczyciela zakłopocze się głośno: jak się zabrać do takiego opisu, żeby nie był zbyt szczegółowy, a dawał obraz całości, — jeżeli tym kłopotem klasa się przejmie, jesteśmy przygotowani do pracy.

Kiedyindziej biolog każe napisać sprawozdanie z wycieczki i oto pod sugestją owego biologa padnie na lekcji pytanie: jak to zrobić?

Słowem: wspólne ćwiczenie, wspólna praca, wspólne badanie, jak to zrobić — muszą być wywołane właściwą postawą klasy.

Właściwe ćwiczenie redakcyjne zaczynamy od zdania sobie sprawy, względnie od przypomnienia celu opisu, charakterystyki lub odezwy (jeżeliśmy uczynili to już kiedyindziej, a więc gdy dany typ ćwiczeń jest drugim lub dalszym zkolei).

Teraz przystępujemy do analizy treści. Drogą zorganizowanej rozmowy w klasie ustalamy przedewszystkiem, co chcemy powiedzieć. W ten naturalny sposób wiążą się ćwiczenia w mówieniu z ćwiczeniami w pisaniu. Program podkreśla te łączność w sposób zupełnie wyraźny.

W ten też sposób przyzwyczajamy młodzież do przyjęcia zasadniczej postawy wobec wszelkiej wypowiedzi ustnej czy piśmiennej: nim zaczniesz pisać, musisz dokładnie wiedzieć, co chcesz powiedzieć, o czem chcesz napisać. Tak np. analizując wspomniany ustęp: *Gęsi kapitolińskie,* dochodzimy do wniosku, że są w nim ważne następujące fakty:

1. Klęska Rzymian, wiadomość o klęsce, udanie się mieszkańców na Kapitol, napad Wejów, udaremniony krzykiem gęsi, odsiecz;

2. Jak mały Kajus lubił ptaki, szczególnie gęsi, jak się znalazł z matką na Kapitolu,

3. Kim był jego ojciec i jaka mu rola przypadła w udziale,

4. Jaką rolę odegrał Kajus w ocaleniu Rzymu.

Jeżeli np. opisujemy stary kościółek lub pomnik, to uprzytomniamy sobie (przyjmuję, że sprawa opisu wogóle już stała się aktualna w klasie), że opisujemy poto, aby zapoznać z przedmiotem opisywanym tych, którzy go nie znają. Tak więc, mając temat: *Pomnik Chałubińskiego w Zakopanem*, musimy powiedzieć, gdzie ten pomnik znajduje się, co (kogo) przedstawia, jak wygląda, jakie jest jego najbliższe otoczenie (tło), wreszcie, kto jest twórcą pomnika.

Podobnie, jeśli chodzi o odezwę, ustalamy, jaki jest jej cel, do kogo ma być skierowana, jakie myśli chcemy w niej zawrzeć, w jaki ton uderzyć.

Gdy analiza treści skończona, nastręcza się samorzutnie pytanie, jak dany materjał uporządkować. „Porządkowanie omawianego materjału jako „wdrażanie do układania planu" znajdujemy już w Programie kl. V szkoły powszechnej. W klasie VI przewidziane jest układanie planów opowiadań i opisów.

Na lekcji ćwiczeń redakcyjnych plan treści możemy, ale nie musimy zapisywać. Sądzę, że nawet z pożytkiem jest pozostawić plan niezanotowany, ograniczyć się do kilku najistotniejszych wyznaczników toku opowiadania czy opisu i wracać do niego w miarę postępowania pracy. W ten sposób przyswoimy dzieciom prawdę, że plan nie jest celem sam dla siebie, sztuką dla sztuki, lecz jest żelazną konstrukcją lub choćby drewnianym szkieletem zadania, które trzeba budować.

Wspólna redakcja ma już teraz na celu wyrobienie wrażliwości na poprawną budowę zdań i celowy dobór środków stylistycznych oraz wdrożenie do szukania najwłaściwszego wyrazu dla swoich myśli.

Długość opracowanego wspólnie zadania jest rzeczą obojętną; obojętne jest, czy ćwiczenie redakcyjne obejmie całość tematu czy zaledwie drobny jego fragment. Owszem, im mniejszy efekt ilościowy, tem prawdopodobniejsze, że czas zużyto właściwie, t. j. na analizę środków wypowiedzeń.

Zaczynamy wspólną redakcję, przypominając pierwszy punkt planu i zastanawiając się, jak jego treść ująć w słowa. Padają pośród uczniów propozycje pierwszego zdania. Wybieramy, wiedzeni zazwyczaj zbiorowem poczuciem językowem, najtrafniejszą redakcję, a tę jeszcze modyfikujemy bądź z inicjatywy zdolniejszych uczniów, bądź z inicjatywy nauczyciela, jeśli to uzna za wskazane. Wreszcie notujemy zdanie w formie, która zadowala, przynajmniej narazie, nasz zmysł logiczny, estetyczny i poczucie językowe.

Rola nauczyciela jest tu bardzo trudna. Kierowanie pracą klasy musi być pewne, zdecydowane, a jednocześnie bardzo dyskretne. Nauczyciel musi pobudzić do dyskusji, gdy zajdzie tego potrzeba, powściągnąć

dyskusję, gdy staje się jałowa, nie dopuścić do niej, gdy jest zbyteczna. Musi umieć pozostawić swobodę i możność inicjatywy w klasie, poddać się, gdy to jest możliwe, jej gustowi w wyborze słowa — i stać się zdecydowanym arbitrem, gdy tak wypadnie. Musi mieć wreszcie wzgląd nietylko na ostateczną doskonałość formy, ale też na zdolność zasymilowania jej przez daną klasę.

W ćwiczeniach redakcyjnych, jak w każdym innym rodzaju pracy zespołowej, istnieje niebezpieczeństwo opanowania tej pracy przez jednostki wybitniejsze, o większej bystrości i żywości inteligencji. Większość, jak zawsze, bierna, skłonna jest do milczącej aprobaty wszystkiego. Nauczyciel ma możność przeciwdziałać temu, zwracając się bezpośrednio do wybranych, słabszych uczniów i od nich właśnie żądając pierwszego projektu zdania.

Niektórzy z pedagogów uważają, że zdanie może być zmieniane tylko tak długo, dopóki nie zostało utrwalone na tablicy i w zeszycie. Mazanie wzgl. przekreślanie słów napisanych, zdaniem ich, działa deprymująco na uczniów, którzy już oto byli dumni z ustalonej wspólnie formy, a która przecież, jak się okazuje, wymaga poprawek.

Sądzę, że jest to pogląd fałszywy. Owszem, należy młodzieży uzmysłowić fakt, że wymogi języka pisanego i mówionego nie pokrywają się. Że inaczej wygląda zdanie „zobaczone", niż „usłyszane". Że język mówiony jest naogół żywszy, bardziej obrazowy, mniej dokładny, mniej ścisły, mniej poprawny. I to, czegośmy nie dostrzegli nawet, słuchając, może nas razić, gdy zobaczymy napisane. Źródeł niechęci do poprawiania tekstu pisanego, zdaniem mojem, szukać należy w przecenianiu ilości wzrokowców. Ludzie, obdarzeni wyobraźnią wzrokową, transponują obrazy słyszane na widziane. Ale mimo znacznej ilości wzrokowców należy liczyć się z innemi typami wyobraźni, przedewszystkiem wyobraźni mieszanej.

Nie należy też zapominać, że wartość znaczeniowa czy uczuciowa słowa w kontekście wychodzi wyraziściej, jaskrawiej. Tak np. zdawało się rzeczą obojętną, czy streszczenie *Gęsi kapitolińskich* zaczniemy od zdania: „Rzymianie ponieśli klęskę" czy: „Wojska rzymskie poniosły klęskę". Ale następne zdanie, zaczynające się od: „Mieszkańcy Rzymu..." przechyliło szansę na korzyść drugiej redakcji.

Poza tem w redakcji ustnej mamy skłonność do posługiwania się przeważnie zdaniami krótkiemi, prostemi; nad zdaniem dłuższem, złożonem — wypowiedzianem, nie napisanem — szybko tracimy kontrolę. Ale gdy zdania już napisane, łatwo chwytamy związki między niemi i łączymy je w zdania złożone.

Czy nacisk w ćwiczeniu redakcyjnem położyć na poprawność form gramatycznych i językowych, czy na dobór środków stylistycznych, to

zależy od poziomu klasy i środowiska, z którego dzieci pochodzą. Oczywiście, musimy najpierw osiągnąć poprawność, potem starać się o precyzję.

Podobnie jak zaciera się linja demarkacyjna między ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, tak również trudno oddzielić ćwiczenie redakcyjne od ćwiczeń słownikowych, gramatycznych, czy stylistycznych. Można powiedzieć, że ćwiczenie redakcyjne wchłania je wszystkie, różniąc się jednocześnie tem, że służy więcej niż inne praktycznemu wdrożeniu się do operowania posiadanym zasobem słów i form. Szczególną chcę zwrócić uwagę na związek ćwiczeń redakcyjnych ze słownikowemi. Te ostatnie mogą być przeprowadzone także same dla siebie, w związku z lekturą, z ćwiczeniami w mówieniu, z ilustracją mimiczną, i t. d., ale w toku ćwiczeń redakcyjnych występują one z natury rzeczy w postaci najbardziej naturalnej. I tak, nim doszliśmy do ostatecznej formy zdania: ,,Mieszkańcy Rzymu, złorzecząc posłom tragicznej wieści, chronili się śpiesznie z dobytkiem, jaki się dało zabrać, na Kapitol" — odbyło się długie i pouczające poszukiwanie określenia dla ,,wieści". Tekst, już napisany, brzmiał: ,,...posłom złej wieści". Jeden z uczniów zauważa, że ,,zła wieść" to dobrze, ale ,,złorzecząc złej wieści" to złe. Szukamy synonimu dla ,,zła". Padają kolejno: ,,niedobra" — to za słabo, ,,okropna" — nie podoba się, ,,nieszczęśliwa" — to nie to, ona nieszczęście przynosi. Więc może wyraz ,,złorzecząc" zastąpić innym? Ale ten wyraz tak bardzo jest tu na miejscu. Wreszcie ktoś proponuje: ,,tragiczna", co dość chętnie, choć bez entuzjazmu, zostaje przyjęte. Podobne ćwiczenie słownikowe poprzedziło ustalenie wyrazu: ,,posłom", wyrazu: ,,bajarz" i ,,gęśliczki" w zdaniu: ,,...poniżej figura siedzącego Sabały, sławnego przewodnika i bajarza zakopiańskiego" (w zadaniu p. t.: *Pomnik Chałubińskiego w Zakopanem.* Były propozycje określenia Sabały wyrazami: poeta, pieśniarz, opowiadacz i t. d.).

Nie można twierdzić, że w każdym wypadku uda się znaleźć i wybrać wyraz najwłaściwszy, że z dwóch określeń dobrych wybrało się lepsze, już choćby ze względu, jaką rolę odgrywa tu subjektywne poczucie; wystarczy, jeżeli przyzwyczaimy młodzież do stosowania cenzury logicznej i estetycznej wobec pierwszego pomysłu zdania czy ustępu. Zresztą, gdy dwa wyrazy wydają się nam równowartościowe, możemy pozostawić do wolnego wyboru obie redakcje.

Sprawdzenie dorobku.

Powiedziałam wyżej, że ćwiczenia redakcyjne muszą być dobrze osadzone w toku lekcyj. Rozważania poprzednie mówiły o przygotowaniu do lekcji ćwiczeń redakcyjnych. Ćwiczenie redakcyjne musi mieć także swój dalszy ciąg w postaci, którą program określa: ,,omawianie wspólne wypowiedzeń ustnych i prac piśmiennych w klasie; ocena ich stron do-

datnich i ujemnych; wyszukiwanie i prostowanie usterek w układzie treści oraz błędów logicznych, językowych, stylistycznych".

Pożyteczne jest na najbliższych lekcjach po ćwiczeniu redakcyjnem nawiązywać często do rozważań, będących przedmiotem tych ćwiczeń. Inaczej bowiem forma tych ćwiczeń może być odświętnie staranna, a inne wypowiedzi ustne czy piśmienne — indywidualne — mogą pozostać niechlujne. Tymczasem młodzież musi zrozumieć, że ćw. redakcyjne nie są same dla siebie celem, lecz przez nie należy się uczyć, jak pisać. To też pierwsze po redakcyjnem ćwiczenie szkolne czy domowe, o charakterze zbliżonym do ćw. redakcyjnego ostatniego, należy poddać specjalnie surowej krytyce w klasie.

Tak więc ćwiczenia redakcyjne wraz z lekcjami przygotowawczemi i sprawdzającemi wyniki pracy składają się na dość obszerną jednostkę metodyczną. To już wyznacza możliwą ich ilość w ciągu roku. Nie sądzę, aby można było przekroczyć liczbę 6 na rok szkolny, przyczem każde z ćwiczeń winno stanowić dalszy etap zaprawiania się w danej formie. A więc np.: 1) streszczenie ustępu, gdzie jest tylko jeden wątek i zachowany jest chronologiczny tok wydarzeń, 2) streszczenie ustępu o jednym głównym wątku, ale opowiedzianym wstecz, 3) streszczenie ustępu o dwóch czy więcej ważnych wątkach, 4) wreszcie streszczenie noweli i całej powieści. Podobnie sprawozdanie z przebiegu lekcji poprzedzi sprawozdanie z wycieczki, obchodu, z działalności organizacji, i t. d. Analogicznie stopniujemy trudności opisu i charakterystyki.

Jeżeli w rozważaniach swych brałam pod uwagę przedewszystkiem streszczenie, sprawozdanie i opis, to czyniłam to z następujących powodów:

a) Sądzę, że ćwiczenia redakcyjne w formie opisanej, t. j. połączone z zespołowem budowaniem zdań, mają przedewszystkiem zastosowanie w kl. I i II gimnazjum. Jeżeli przez przez dwa lata będziemy uczyli poprawnej, celowej i starannej budowy zdań w klasach wyższych, będziemy mogli położyć silniejszy nacisk już tylko na zagadnienie budowy całości, na jasność i wartość myśli, na logiczny między niemi związek.

b) Doświadczenia, jakie mamy w dziedzinie ćwiczeń, dotyczą narazie głównie programu kl. I i II.

c) Wydaje mi się wątpliwe, czy charakterystyki, odezwy, artykuły, podobnie zresztą, jak opisy artystyczne i t. d., mogą byś przedmiotem zbiorowej pracy. Sądzę, że jeśli ćwiczenia redakcyjne mają uniknąć losu przechwalonych, a potem ośmieszonych metod (exemplum: heureza), muszą pozostać w granicach zakreślonych psychologją pracy, wzgl. poprostu zdrowym rozsądkiem.

Nie znaczy to jednak, aby w kl. III i IV nowego gimnazjum, a także w klasach wyższych gimnazjum dotychczasowego wykluczyć wszelką

formę ćwiczeń redakcyjnych. Należy jednak zmienić ich charakter. Mogą pozostać mniej więcej w dawniejszej postaci: analiza treści i układ jej, t. j. plan. Mniej więcej! bo o ile streszczenie, sprawozdanie, opis ścisły mają treść wyznaczoną przez sam przedmiot opisu czy sprawozdania, o tyle tutaj chodzi raczej o rozważenie możliwych zagadnień, poglądów, o analizę dowodów, przemawiających za tem czy innem stanowiskiem, takiem czy innem ujęciem. Stąd i plan musi być bardziej ramowy, więcej elastyczny. Dalej już następuje praca indywidualna. Czy uczniowie będą pisali zadanie w szkole czy w domu, to zależy od obszerności tematu, od tego, w jakich ramach i rozmiarach nauczyciel poleci im temat opracować, wreszcie od innych okoliczności. W każdym razie uczniowie wiedzą, że zadania niektórych będą przedmiotem szczegółowej analizy i krytyki kolegów. To dopinguje więcej, niż stopień, choć zdawałoby się, że jest inaczej. Ale większość uczniów przeciętnych nie reaguje na słabe stopnie zbyt żywo, w każdym razie nie tak, aby myśl o stopniu zdołała ich skłonić do gruntowniejszej, ambitniejszej pracy. Skłania ich do tego obawa przed głośnem odczytaniem zadania w klasie, mają w tym wypadku większe poczucie odpowiedzialności za myśli i słowa[1]).

Z przygotowanych w ten sposób zadań nauczyciel wybiera parę dla odczytania w klasie. Nie należy wybierać prac najgorszych ani najlepszych. Raczej o różnej wartości: słabą, średnią, jedną z najlepszych. Takie zestawienie jest najbardziej pouczające.

Nie będę mówiła o takich sprawach, jak o konieczności czuwania nad dyskusją w klasie, aby była rzeczowa i właściwa w tonie: to należy do ogólnej dydaktyki. Ale chodzi mi o to, żeby porównanie trzech np. zadań prowadziło do zrozumienia, jakie są braki jednego, zalety drugiego, czem trzecie bardziej wartościowe od poprzednich. Różnica między dotychczas stosowanym rodzajem wypracowań a omawianym będzie głównie polegała na tem, że jedno z tych zadań uczynimy przedmiotem wspólnej korekty. Raz może to być zadanie najlepsze z czytanych, kiedyindziej jednak jedno ze słabszych (przemawiają za tem przedewszystkiem względy wychowawcze); i w jednym i w drugim wypadku wspólnym wysiłkiem mamy uczynić pracę lepszą, doskonalszą.

Kierowanie klasą jest tutaj conajmniej tak trudne, jak przy zwykłych ćwiczeniach redakcyjnych. Naczelną zasadą, której tu musimy przestrzegać, jest daleko idąca tolerancja wobec omawianego tekstu. Poprawiać wolno tylko to, co niewątpliwie poprawy wymaga; zastąpić słowo innem o tyle, o ile zamiana ta w sposób oczywisty podnosi ścisłość i precyzyjność myśli lub też obrazowość opisu czy charakterystyki. Wszędzie

---

[1]) Tendencyjnie mówię: stopień wzgl. nota, nie: ocena. Ocena niekoniecznie musi się wyrażać w stopniu; może być opinją, krytyką nauczyciela: z tą uczniowie liczą się znacznie więcej.

indziej, choć z pożytkiem jest zademonstrować (czynią to sami uczniowie), że daną myśl można wyrazić tak lub inaczej i jeszcze inaczej, należy uszanować styl indywidualny. Uczeń, którego zadanie w ten sposób poprawiono czy przeredagowano, nie może czuć się przybity dokonanemi zmianami, a to będzie tylko wtedy, jeżeli zmiany będą niewątpliwie konieczne i wartościowe.

Ten typ ćwiczeń redakcyjnych może być z pożytkiem stosowany także w dotychczasowem gimnazjum, w klasach wyższych.

Zresumujmy:

Ćwiczenia redakcyjne mogą stać się jednym ze skutecznych środków wdrożenia młodzieży do odpowiedzialnego ujmowania przemyślanej i uporządkowanej treści w wypowiedź ustną czy piśmienną.

Ćwiczenia redakcyjne nie mogą zastąpić indywidualnych prac uczniów, lecz służą im pomocą.

Ćwiczenia redakcyjne i z racji tematów, i ze względu na psychologię pracy zespołowej kształcą przedewszystkiem w poprawności i ścisłości piśmiennej wypowiedzi.

Stosowane przesadnie lub wyłącznie i traktowane jak cel same dla siebie podzieliłyby los heurezy: uczeń, prowadzony stale na pasku wspólnych rozważań, nie zyskałby, lecz stracił swobodę w używaniu słowa samodzielnie. To jedno niebezpieczeństwo; a drugie: to wytworzenie jakiegoś wspólnego, bezosobistego, bezbarwnego stylu, będącego zaprzeczeniem starej i żywej prawdy, że styl to człowiek.

Ale to już rzeczą inteligencji i intuicji polonisty, aby tych niebezpieczeństw uniknąć.

O tem, czy ćwiczenia redakcyjne spełnią swoje zadanie, rozstrzygnie, jak zawsze, osobowość nauczyciela.

Marjan Placzek.

Język polski w szkole ukraińskiej. [1]

Szkolnictwem ukraińskiem w ogólności, a w szczególności nauką języka polskiego w gimnazjach z ukraińskim językiem nauczania, zainteresował się polski świat szkolny dopiero przed kilku laty. Rozpoczęła się dyskusja [2]) nad obu temi zagadnieniami, ale zanim ją ukończono, wszedł w życie nowy ustrój szkolnictwa i nowe programy, wśród których

[1]) Artykuł niniejszy jest skrótem obszerniejszej pracy autora na ten temat. *(Red.)*

[2]) Kawyn: „Ogniwo" 1930; Kur. Okr. Szk. Lwów 1931; Związek Naucz. Pol. 1933 (2 konferencje); Ognisko met. j. pol. Lwów 1935.

niema dotychczas programu nauki języka ukraińskiego ani osobnych programów nauki języka polskiego i historji w gimnazjach ukraińskich i utrakwistycznych.

Nauka języka polskiego w gimnazjum z ukr. językiem nauczania ma nieco odmienne zadania i cele, niż w gimnazjum polskiem, a wynika to z innej wykładni programowej osi nauki w szkole ogólnokształcącej [1]) (Polska i jej kultura). W związku z tem nastąpią wśród celów nauczania języka polskiego w gimnazjum ukr. pewne przesunięcia i ograniczenia wzgl. rozszerzenia. Rezultatem tej rewizji osi programowej nauki w ogólności, a celów nauczania języka polskiego w szczególności, będzie przewartościowanie przepisanej lektury i inne podejście do nauki kultury polskiej i języka.

Poza materjalną stroną nauki języka polskiego w ukr. szkole ogólnokształcącej otwiera się druga, ważniejsza — strona wychowania emocjonalnego do państwowości polskiej przy pomocy nauki języka polskiego.

Zaczniemy od strony materjalnej:

Poprawna wymowa.

Powinna ona być jednym z przedmiotów troski nauczyciela języka polskiego w szkołach z ukr. jęz. nauczania.

Wprawdzie artykulacja ukr. nie jest tak obca artykulacji pol., jak np. żydowska lub niemiecka, ale język ukr. pomimo pokrewieństwa z językiem polskim posiada swe odrębności w wymowie, które polonista, uczący w szkole ukr., znać powinien [2]).

Nauczenie nie-Polaków poprawnej wymowy pol., właściwej artykulacji, jest rzeczą bardzo trudną, a w pewnych wypadkach wprost beznadziejną, albowiem trzeba nietylko przezwyciężyć mechaniczne nawyki narządów mownych, lecz także — co trudniejsze — przekształcić ich właściwości fizjologiczne czyli: potrzeba ,,zmiany przemieszczenia narządów, zmiany następstw i ruchów, zmiany względnej siły skurczów mięśni" (Roudet: *Zasady fonetyki ogólnej*, 380).

W walce z obcą, niepolską artykulacją cały ciężar spoczywa na: nauczycielu jęz. pol. i nauczycielach, uczących swych przedmiotów w jęz. pol. (historja, geografja, ćwiczenia cielesne), radju, teatrze i gramofonie. Historyk więc, geograf, gimnastyk, a przedewszystkiem polonista muszą mieć poprawną wymowę, czysto polską podstawę artykulacyjną.

W nauce poprawnej wymowy pol. mogłoby ogromne usługi oddać radjo, niestety — ich nie oddaje, bo 1) radjo nie jest czynne w godzinach

---

[1]) Zdrojewski: ,,Zrąb" IV. 15.

[2]) Patrz m. i. ,,Język Polski", r. II, VIII i IX.

przedpołudniowych i 2) wymowy radjowej dotychczas za normatywną uznać niepodobna [1]).

Teatr, jako mistrz wymowy polskiej, mniejszą rolę odegrać może w walce z wadliwą wymową polszczyzny, jakoże stały teatr mają tylko 3 miasta na ziemiach językowo mieszanych (Lwów, Stanisławów, Tarnopol), w innych miastach prowincjonalnych rzadko pojawia się teatr objazdowy, a nad teatrem amatorskim w danym wypadku można przejść do porządku.

Wreszcie doskonały gramofon z niezniszczonemi płytami, nagranemi wzorową pod względem artykulacji polszczyzną, może oddać niemałe usługi nauce poprawnej wymowy polskiej.

Wszystkie te środki należy stosować od pierwszego roku nauki języka polskiego, a nie dopiero w gimnazjum, bo od błędnych nawyków trudniej odzwyczaić, niż dobrych nauczyć.

Walka z błędami fleksyjnemi, syntaktycznemi i leksykalnemi.

Nie jest ona tak ciężka, jak z ukraińską artykulacją polszczyzny, a nawet jest do wygrania przy pomocy środków, zalecanych przez nowy program nauki jęz. pol. w szkołach powsz. i gimnazjach. Celowo i starannie zorganizowane ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, tak jak to nakazuje program — muszą w rezultacie doprowadzić do jak największej sprawności językowej.

Podczas ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i na lekcjach gramatyki zwróci polonista specjalną uwagę na następujące błędy w zakresie fleksji i składni:

1) Mianownik l. mn. rzeczowników osobowych rodzaju męskiego, którym Ukraińcy pod wpływem języka ojczystego nadają postać rzeczową: *pany*, *żydy*, *chłopy* („Język Polski“ II, 46), 2) biernik l. mn. rzeczowników nieosob. rodz. męskiego, któremu Ukraińcy nadają postać osobową (*ludzie, zaklęci w wilków; zobaczyłem zająców, które paśli się*), a zwłaszcza, gdy rzeczownik nieos. r. m. zastąpiony jest zaimkiem, 3) mianownik l. mn. przymiotników, w którym Ukraińcy nie rozróżniają rodzaju gramatycznego (*mądry żydy, mądry baby*) pod wpływem ojczystego języka („J. P.“ II, 47). Tu spotyka się też błędy inne, zwłaszcza w rodzaju męskim (*niektóre uczniowie*), które objaśnić można chyba niezupełnem opanowaniem fleksji przymiotnika („J. P.“ VIII, 147), 4) l. os. l. p. cz. ter. trybu ozn. str. czyn., w której następuje rozkład „ę“ na „em“, a może działa tu i analogja do typu „czytam“: *spieszem, będem;* („J. P.“ VIII, 147), 5) zanik końcówki w 1. i 2. os. l. p. i l. mn. czasu przeszłego

[1]) *Wymowa polszczyzny przez radjo.* „Gazeta Polska“, grudz. 1934.

trybu ozn. str. czyn. i zastąpienie jej zaimkiem osobistym pod wpływem j. ukr.: *ja dał, ty dał* („J. P." II, 47), 6) używanie zaimków (ja, ty, on, my, wy, oni) w konjugacji nawet w tych wypadkach, gdy końcówka określa osobę: *ja piszę, my pisaliśmy*; 7) nierozróżnianie i pomieszanie rodzajów w 3 os. l. mn. cz. przeszłego trybu ozn. str. cz., co pozostaje w związku z takiemże nierozróżnianiem w języku ukr. rodzajów („J. P." II, 47) w mianowniku l. mn. przymiotników: *ludzie były, ryby słuchali*; 8) biernik zamiast dopełniacza (dopełnienie), co w języku ukr. nie jest rygorystycznie przestrzegane (t. zw. przez Lama *accusativus tromtadraticus*), 9) używanie osoby w narzędniku zamiast „przez" z biernikiem w konstrukcji biernej: *Galja została pobita Cezarem*, 10) redukcję zdań przydawkowych do typu zdania spójnikowego, zaczynającego się od spójnika „że": *ten, że był u mnie.* Język ukr. ma szczególne upodobanie do przydawek imiesłowowych, które opisuje zdaniami przydawkowemi typu spójnikowego: *widzę krowy, że pasą się na łące* — zamiast: widzę krowy, pasące się na łące.

Toby były najpospolitsze — ale nie wszystkie — błędy fleksyjne i syntaktyczne w polszczyźnie południowo-wschodnio-kresowej, będące rezultatem oddziaływania języka ukr. na język polski.

Lektura.

W bieżącym roku szk. 1935/36 wejdzie w życie III klasa nowego gimnazjum, a jeszcze dotychczas nie został ogłoszony program nauki jęz. pol. w gimnazjach mniejszościowych, zwłaszcza z ukr. językiem nauczania. Dotychczas realizuje się w gimnazjach mniejszościowych ten sam program nauki jęz. pol., który jest przepisany dla gimnazjów polskich.

Osią tego programu jest Polska i jej kultura, t. zn. wychowanie państwowe, oparte o wychowanie narodowe[1]).

Różnicę między realizacją wychowania państwowego w szkołach polskich i szkołach mniejszościowych najlepiej ujmuje Zdrojewski („Zrąb" 15, str. 44), który podstawą wychowania państwowego w szkołach polskich czyni kulturę polską, a w szkołach z niepolskim językiem nauczania — wspólnotę kulturalną państwowo-polską, rozumiejąc przez nią „wynik wspólnego bytu państwowego, wytworzonych wspólnych zwyczajów, zainteresowań, dorobku gospodarczego i t. d." (45); zastrzega się jednak stanowczo przeciwko wyeliminowaniu z programu nauki kultury narodowej danej mniejszości. Owszem — terenem nauki kultury narodowej danej mniejszości czyni naukę języka ojczystego, ale żąda uwzględnienia przy tej nauce warunków bytu w pań-

[1]) Gałecki: *Wychowanie państw.* Ośw. i Wych. III. 7, str. 615.

stwie pol. oraz przynależności do państwowo-polskiej wspólnoty kulturalnej. Nauka jęz. pol. w szkołach obco-językowych ma służyć przedewszystkiem rozwojowi poczucia przynależności do państwowo-polskiej wspólnoty kulturalnej, a dopiero potem zaznajamianiu się z kulturą polską (str. 50).

Nauka języka polskiego w szkołach z niepolskim jęz. nauczania zajmuje zatem naczelne miejsce w hierarchji przedmiotów państwowo wychowujących i dlatego organizacji tej nauki trzeba wiele uwagi poświęcić.

W liście czytanek i lektur języka polskiego w gimnazjach z ukr. jęz. nauczania nie powinny się znaleźć utwory: 1) nacjonalistyczno-tendencyjne, godzące w patrjotyzm ukraiński *(Ogniem i mieczem, Pożoga, Burza od Wschodu)*, 2) o idei, mogącej być opacznie rozumianą *(Konrad Wallenrod, Irydjon)*, 3) wywołujące niewłaściwą reakcję lub podsycające ukraińską irredentę *(Syzyfowe prace, Kordjan)*.

Natomiast w tym spisie znaleźć się powinny czytanki i utwory, które 1) służą polskiej-państwowej racji stanu w przeszłości i teraźniejszości, 2) przedstawiają samodzielny dorobek polskiej myśli i twórczości i wkład do skarbca kultury światowej, 3) uwypuklają związek kultury polskiej z kulturą zachodnio-europejską, 4) wykazują oddziaływanie kultury polskiej na ukraińską, 5) stwierdzają dobre współżycie i współdziałanie narodu pol. i ukr., 6) dają możność wykazywania podobieństw między historją i literaturą pol. a historją i literaturą ukr., 7) poruszają zagadnienia ogólnoludzkie, 8) podkreślają pokrewieństwo rasowe, językowe i kulturalne obu narodów (obrzędy, zwyczaje, mitologja, pojęcia etyczne, charakter); sposobności tych będzie poddostatkiem przy nauce o języku, 9) jak najpełniej wyrażają właściwości psychiki polskiej, 10) odznaczają się wybitnemi walorami artystycznemi, 11) budzą i rozwijają poczucie rzeczywistości, 12) wykazują zasługi poszczególnych Ukraińców około państwa i kultury pol. oraz poszczególnych Polaków około kultury ukraińskiej.

Ale to dopiero część wychowawczego dzieła języka polskiego w gimnazjum z ukr. jęz. nauczania — część poznawcza.

Teraz kolej na część emocjonalną, daleko trudniejszą i leżącą prawie odłogiem.

Dwie są drogi do serca ucznia: przez przedmiot nauki i przez nauczyciela.

Strona wzruszeniowa.

Wytworzyć emocjonalny stosunek ucznia — Polaka do języka polskiego to nie żadna sztuka; wszak w duszy autora-Polaka i ucznia-Polaka tyle strun, na ten sam ton nastrojonych, że każdemu drgnieniu

serca autora odbrzmiewa — często o wiele intensywniej — serce ucznia, tak że często trzeba nawet te wzruszenia miarkować i zlewać kubłem refleksji.

Jak podejść do serca ucznia-Ukraińca z utworem polskiego poety, by wzbudzić w niem sentyment dla literatury polskiej, kultury — względnie polskiej, państwowej wspólnoty kulturalnej i dla Państwa Polskiego?

Jak podejść do tych serc, zamkniętych i często głuchych na dobre polskie słowo?

Przy pomocy sentymentu dla własnej, ukraińskiej literatury. Sentyment ten dla nauki języka polskiego można spożytkować w ten sposób, że polonista doszukuje się analogji i pokrewieństwa między polską a ukraińską literaturą w ogólności, a w szczególności między danemi polskiemi utworami a znanemi już ukraińskiemi — w idei, pomyśle, postaciach, obrazach, formie i środkach artystycznych (np. *Mój testament* — Słowackiego, *Na razie mówiący prawdę* — Kasprowicza i *Zapowit* — Szewczenki) i stara się rozciągnąć sentyment dla danego utworu ukr. na analogiczny polski.

Oczywiście wdzięczniejsze pole działania ma tu ukrainista, który na gruncie wzruszenia, wywołanego lekturą dzieła ukr., może bardzo łatwo zasadzić roślinkę sentymentu dla analogicznego utworu polskiego. W ten sposób w sferę wzruszenia dostaje się utwór polski i staje się przeżyciem emocjonalnem.

Tę właśnie metodę transfuzji emocjonalnej powinien stosować polonista, który celem emocjonalnego przeżycia danego utworu pol. przez młodzież ukr. odwoła się do jej przeżyć przy analogicznym utworze ukraińskim. Jeśli uczeń-Ukrainiec przeżył już *Topolę* lub *Rusałkę* Szewczenki, to nietrudno będzie mu przeżyć *Ucieczkę* lub *Rybkę* Mickiewicza i t. d. W ten sposób w przeżyciu ucznia-Ukraińca będą się kojarzyć dwa utwory — ukraiński i polski, które w jego świadomości będa zawsze występować razem jako organiczna całość.

Byłaby tu zatem konieczna taka korelacja lektury ukraińskiej i polskiej, by ukraińska wyprzedzała polską i dostarczała jej przeżyć, o które łatwiej przy nauce języka ojczystego niż nieojczystego. Oczywiście ukrainista powinien być dobrze obznajomiony z literaturą polską (o co łatwiej), a polonista z literaturą ukraińską (o co niestety — trudniej).

Ważniejszym czynnikiem od przedmiotu nauki w dziele wychowania przy pomocy emocji jest osoba nauczyciela. Dużo wysiłków kosztuje Polaka-nauczyciela rozproszenie początkowej nieufności i niechęci uczniów, ale gdy mu się to uda, wtedy ziarna jego wychowawczej siejby padają na urodzajny grunt. Jeśli nauczyciel-„Lach" chce spełnić swe trudne zadanie w szkole ukr., musi mieć zrozumienie dla narodowych aspiracyj ukraińskich, musi Ukraińców traktować jako naród pełnowartościowy,

równy narodowi polskiemu i innym, uważanym za kulturalne, zachodnioeuropejskie, musi mieć szacunek dla ich historji, literatury i kultury. Najmniejszy nietakt w tym kierunku i rola jego jako wychowawcy w ukr. szkole skończona. Nauczyciel-Polak w szkole ukr. jest ambasadorem polskiej kultury. Autorytet jego opierać się musi z jednej strony na gruntownej znajomości swego przedmiotu, stosowaniu najlepszych metod nauczania i sumienności w spełnianiu obowiązków, a z drugiej na takcie, bezstronności, sprawiedliwości i szacunku dla ucznia-Ukraińca. Dopóki nie stanie przymierze nauczyciela-Polaka z uczniem-Ukraińcem, wszelkie wysiłki jego celem pozyskania młodzieży ukraińskiej dla polskiej-państwowej wspólnoty kulturalnej będą daremne.

Dodatek: Zestawienie dzieł polskich i ukraińskich, które nadają się do traktowania bądźto przy pomocy korelacji rzeczowej, bądźto transfuzji emocjonalnej.

Kroniki pol. — Nestor, kroniki: hal-woł., kij., lit.-ruska; *Bogurodzica* — *Pieśń o wojewodzie Stefanie* 1571; Rej-Kotlarewski, *Żywot człowieka poczciwego* — Zahorowski: *Zawiszczanie* (testament); *Postylla* — *Uczytelnoje jewanhelije*; Kochanowski: *Psałterz* — przekłady psałterza: Kulisz, Szewczenko, Maksymowicz, Artemowski-Hułak; *Odprawa* — Łesia Ukrainka: *Kasandra; Treny* — Szewczenko: *Najmyczka*, M. Wowczok: *Dwa syny;* Skarga — Wyszeński; Krasicki: *Bajki* — Artemowski-Hułak i Hrebinka; *Satyry* — Samiłenko; *Myszeis* — Dumytraszko: *Żabomysza drakiwka;* Potocki: *Wojna chocimska* — Sakowicz: *Wirszi na pohreb Sahajdacznoho;* Brodziński: *Wiesław* — Makarowski: *Natala;* Mickiewicz: *Pierwiosnek* — Szaszkiewicz: *Wesniwka; Rybka* — Szewczenko: *Rusałka*; *Ucieczka* — Szewczenko: *Topola; Grażyna* — Franko: *Zachar Berhut; IV cz. Dziadów* — Franko: *Ziwiałe łyścia; III cz. Dziadów* (ustęp): Szewczenko: *Son; Sonety krymskie* — Łesia Ukrainka: *Krymski spohady; Dudarz* — Szewczenko: *Perebendia*, Szaszkiewicz: *Banduryst;* przekłady Mickiewicza na język ukraiński; Słowacki: *Anhelli* — Franko: *Mojsej; Ojciec zadżumionych* por. *Treny* j. w.; *Lilla Weneda* — por. *Odprawa* j. w., *Mój testament* — Szewczenko: *Zapowit;* Czajkowski: *Wernyhora* — Szewczenko: *Hajdamaki*, Kraszewski: *Stara baśń* — Opilski: *Idu na was;* Konopnicka — Franko i B. Łepki (zagadnienia społ.); Asnyk: *Nad głębiami* — Samiłenko: poezje treści filoz.; Sienkiewicz: *Quo vadis?* — Łesia Ukrainka: *Rufin i Priscilla, W katakumbach;* Prus: *Placówka* — Kobylań-

ska: *Zemla*, Kociubiński: *Fata Morgana*; Orzeszkowa — Franko (kwestja żydowska); „Młoda Polska" — „Mołoda Muza" (B. Łepki, Paczowski, Karmański, Franko); Wyspiański: *Wesele* — Paczowski: *Son ukrainskoi noczi;* Rydel: *Zaczarowane koło* — Łesia Ukrainka: *Lisowa pisnia;* Reymont: *Chłopi* — por. *Placówka* j. w.; — regjonalizm pol. — regjonalizm ukr. (Fedkowycz, Stefanyk, Czeremszyna, Kmit, Samczuk); kwestja kobieca (Kobylańska: *Cariwna*).

Zofja Jętkiewiczowa.

Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznawanie z dziełami sztuki. [1])

Pod tym tytułem ukazała się w roku 1929 w Frankfurcie nad Menem książka, napisana przez dr. Pawła Uedinga. Znalazła się ona w spisie ministerjalnym, dotąd nieogłoszonym, i stosunkowo mało jest znana. Autor stwierdza w przedmowie, że w ciągu ostatnich 30 lat uczyniono wiele wysiłków, aby przez wychowanie zbliżyć młodzież do sztuki. Wysiłki te idą w dwóch kierunkach: nauka rysunków dąży do rozwinięcia zdolności twórczych w dziedzinie kształtów i przez to pragnie związać ucznia wewnętrznie z sztuką; z drugiej strony Lichtwerk i jego naśladowcy wskazują, że drogą wykładów, a więc słowem, można nauczyć coraz lepiej widzieć i głębiej rozumieć poszczególne dzieła sztuki. Wysiłki te jednakże częściowo tylko zaspakajają potrzeby zreformowanej szkoły średniej, która nie stawia sobie za zadanie służyć sztuce, ale pragnie użyć sztuki, aby za jej pomocą wprowadzić ucznia w zrozumienie kultury i jej rozwoju.

Zastanawiając się nad tem, dlaczego tak mało mamy prac metodycznych, omawiających te zagadnienia, dochodzi autor do wniosku, że brak nam materjału w postaci doświadczenia, oraz że podstawowe zagadnienia nie przedstawiają się jeszcze dość jasno i wyraźnie. Jedni zasadniczo odrzucają pogląd, aby obcowanie z dziełem sztuki miało być środkiem do nauczania o kulturze, inni widzą w niem najlepszą pomoc naukową przy nauce języków wogóle, a zwłaszcza języka ojczystego. Jedni stawiają sobie pytanie, w jaki sposób mogłyby wiadomości z historji, posiadane przez ucznia, wprowadzić go w świat sztuki czasów minionych — inni odwrotnie pytają: w jaki sposób poznanie dzieła sztuki może być wyzyskane dla zrozumienia kultury dawnych wieków?

---

[1]) Artykuł w związku z książką S. Uedinga: *Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht*. Frankfurt a./M. 1929. Książka ta została uznana za podstawową i ma się zjawić w spisie ministerjalnym książek pomocniczych dla nauczyciela polonistyki.

Autor zamierza przedewszystkiem wyjaśnić, co stanowi istotę i cel traktowania dzieła sztuki jako środka do podawania wiedzy o kulturze. Poza tem podstawowem zagadnieniem omawia szereg szczegółów, dzieląc się z czytelnikiem pomysłami i chwytami metodycznemi z punktu widzenia potrzeb zreformowanej szkoły średniej.

Treść ujęta jest w 7 rozdziałów, z których dwa pierwsze zawierają całą ideologję dzieła, pozostałe omawiają szczegóły. Pierwszy porusza sprawę reformy szkolnej, wychowania artystycznego i nauki o kulturze. Oto na schyłku ubiegłego stulecia odbyły się dwa kongresy na temat artystycznego wychowania w Dreźnie i w Wejmarze. Uczestnicy ich ostro występowali przeciwko wprowadzaniu do szkoły średniej metodycznych pokazów dzieł sztuki. Zwłaszcza plastycy gorąco protestowali przeciwko tym uprawnieniom szkoły średniej, bo nie mieli pod tym względem zaufania do nauczycieli humanistów. Były to bowiem czasy, kiedy w szkole analizowano drobiazgowo dzieła literackie, przechodząc nieraz jeden utwór dramatyczny przez całe pół roku. Podobna metoda w stosunku do sztuk plastycznych była nie do pomyślenia, artyści tedy wysunęli tezę, że zrozumienia piękna dzieła sztuki nikogo nie można nauczyć, a wyczucie jest raczej sprawą intuicji, nie zaś uczonej analizy.

W 25 lat później nowa reforma szkolna, wprowadzając pokazy dzieł sztuki z objaśnieniami, nie spotkała się już z tak ostrym sprzeciwem. Uprzednie zastrzeżenia ucichły wobec zasadniczej reformy nauki rysunków oraz reformy w nauczaniu języka ojczystego. Zamiast bowiem dawnego kopjowania i przerysowywania wzorów, często nienajlepszych, wprowadzono pracę twórczą: uczeń zapomocą linji i barwy miał się ćwiczyć w notowaniu własnych spostrzeżeń, miał wypowiadać wewnętrzne swe przeżycia. Z drugiej strony analiza jednego utworu przez pół roku stała się rzeczą nie do pomyślenia, uczeń miał się zapoznać z całością utworu i samodzielnie go interpretować, nauczyciel zaś przestał się silić, by całkowicie wyczerpać wszelkie zagadnienia treści i formy. Równocześnie psychologja głosiła, że rozwój własnych sił twórczych jest najkrótszą drogą do zrozumienia cudzej twórczości, a zatem i dzieła sztuki.

Że nauczyciel rysunków jest przedewszystkiem powołany do zapoznawania ucznia z sztuką plastyczną, to nie ulega wątpliwości. Jednak, skoro reforma szkolna położyła nacisk na uwzględnienie zagadnień kultury przy nauce religji, historji i języków, a najczęściej dzieła sztuki są istotnym wyrazem kultury danego narodu i danej epoki, przeto nauczyciele wyżej wymienionych przedmiotów mają prawo i obowiązek na dzieła sztuki się powoływać.

W tym trybie rzeczy nauczanie rysunków, wychowując artystycznie, powinno uzdalniać ucznia do nauki o kulturze.

Obawy, wypowiadane na dawnych zjazdach, oczywiście nie zostały całkowicie rozwiane: istnieje niebezpieczeństwo, że oto teolog, historyk lub lingwista może brakiem zrozumienia estetycznych walorów dzieła oraz zbytkiem objaśnień historycznych, zabić w uczniu ów najcenniejszy i najwłaściwszy stosunek do sztuk pięknych, osobiste, bezinteresowne upodobanie. Należy o tem stale pamiętać, że dorosły i wykształcony człowiek potrafi odgrodzić się od posiadanych wiadomości, gdy przeżywa wzruszenia artystyczne, ale dla młodzieży nadmiar wiadomości może stanowić pewne obciążenie w jej estetycznem ustosunkowaniu się do dzieł sztuki.

Zasadniczo jednak podział kompetencji został dokonany. Nauczyciel rysunków nie napotyka na trudności, wolno mu bezinteresownie kształcić artystycznie swych uczniów, wiedzę zaś o kulturze pozostawia swym kolegom, humanistom. Natomiast wśród nauczycieli humanistów dają się wyraźnie wyodrębnić dwie grupy: tych, którzy z sztukami pięknemi mało się stykali i wobec nowych swych obowiązków stoją dość bezradnie; są oni onieśmieleni i nie zabierają głosu. Druga grupa to ci, którzy sztuką interesowali się oddawna i znają się na niej. Tym ostatnim trudno jest posługiwać się dziełami sztuki wyłącznie dla celów kulturoznawczych, wprowadzają oni pierwiastek artystycznego poznania, przez co wkraczają w dziedzinę estetycznego wychowania ucznia, która należy do nauczyciela rysunków.

W drugim rozdziale mówi autor o korelacji między nauczycielem rysunków a nauczycielami przedmiotów humanistycznych. Nauka rysunków ma nietylko rozwinąć w uczniu zdolności do wypowiadania się zapomocą kształtów i barw, ale powinna go wychować artystycznie i przygotować do przyjęcia wiedzy o kulturze, z którą spotka się przy nauce religji, historji i języków. Byłoby tedy dobrze, żeby nauczyciel plastyk zapoznał kolegów z swoim planem artystycznego wychowania, aby ci wiedzieli, do jakich wiadomości ucznia wolno się im odwoływać. Gdy np. nauczyciel pokazuje w klasie drugiej zabytki średniowiecza, gotyckie i romańskie kościoły, zamki rycerskie i mieszczańskie dworki, czy ma on poprzestać na tem, że uczeń będzie je podziwiał tylko jako osobliwości historyczne? A może on już orjentuje się w niektórych rozwiązaniach artystycznych i zdaje sobie sprawę, że ściana może być potraktowana jako podpora, dźwigająca gzymsy i sklepienie lub też jako płaszczyzna, zamykająca pewną przestrzeń; że w pierwszym wypadku architekt podpiera ścianę zapomocą pilastrów i kolumn i że wrażenie estetyczne zależy od tego, czy te kolumny są proporcjonalne do ciężaru sklepienia, że winna tu istnieć harmonja lub też celowo przez artystę zamierzona dysharmonja; że oto w drugim wypadku pusta płaszczyzna musi być rozczłonkowana przez otwory drzwi i okien. Może też uczeń rozumie, że istnieje w tem

pewna symetrja, pewien rytm w architekturze, tak jak istnieje rytm w poezji i muzyce. Jeśli nauczyciel rysunków zapoznał ucznia uprzednio z temi artystycznemi cechami, jeśli zabytki architektoniczne nauczył głębiej pojmować, to nauczyciel języka ojczystego czy też historyk znajdzie znakomitą podbudowę, a jego pokaz zabytków nietylko pouczy o kulturze przeszłości, ale ponadto utrwali się w umyśle ucznia przez doznane głębsze przeżycie artystyczne. Istnieje tedy wyraźna zależność nauczyciela humanisty od nauczyciela rysunków, podczas gdy ten ostatni w swoich celach nauczania jest zupełnie niezależny.

I nietylko w swych ostatecznych celach, ale nawet w sposobie rozmieszczenia wiadomości nie jest skrępowany: wolno mu liczyć się z psychologicznemi potrzebami i zainteresowaniami poszczególnych uczniów, grup, klas, szkół. Program bowiem nie nakazuje mu przerabiać tego lub owego materjału artystyczno-wychowawczego w danej klasie. Inaczej zaś ma się rzecz z przedmiotami ogólno-kształcącemi i dlatego całkowita korelacja jest trudna, a gdyby nawet w dobrze zgranem gronie jednej szkoły dała się przeprowadzić, to jeszcze zostałaby sprawa otwarta, jak się do tych różnolitych stopni artystycznego wychowania w różnych szkołach mają przystosować autorzy podręczników, przeznaczonych dla poszczególnych klas.

Przechodząc od podstaw programowych do samej treści nauczania rysunku, autor rozróżnia dwojakie uzdolnienie ucznia: zdolności odtwórcze, wyrażające się przez naśladowanie widzianych lub zapamiętanych kształtów i zdolności twórcze, które znajdują swój wyraz w kształtach, zrodzonych z fantazji młodzieńczej. Do tego drugiego uzdolnienia odwołuje się chętnie dzisiejsze nauczanie rysunku: pragnie ono rozbudzić i ożywić twórcze siły. Nauczanie języka ojczystego rozwija się niejako w obu kierunkach równolegle: rysunki, czerpane z fantazji ucznia, znajdują swój odpowiednik w wypracowaniach na temat jego przeżyć wewnętrznych, owe zaś uzdolnienia odtwórcze występują przy opracowaniach rzeczowych rozpraw, sprawozdań, krytycznych ocen przeczytanej książki. Chętnie dziś odwołujemy się do twórczych uzdolnień naszych uczniów, nauka usiłuje wzmacniać potrzebę samodzielnego tworzenia, która w pewnym stopniu w każdem dziecku istnieje. Jednak w miarę rozwoju ucznia różniczkują się coraz bardziej owe dwa odrębne uzdolnienia i nie od każdego wolno wymagać twórczości artystycznej lub literackiej.

W dalszych rozdziałach autor omawia wymagania programowe, stosunek dzieła sztuki plastycznej do twórczości poetycznej, związek między wyrobieniem poczucia estetycznego uczniów a nauką robót ręcznych. Zastanawia się nad wartością zbiorowych wycieczek do muzeów i galeryj obrazów, wskazuje rolę poszczególnych przedmiotów w dziele kulturoznawstwa. Za wyraźną trudność w przeprowadzeniu nowego pro-

gramu uważa konflikt między psychologicznemi a kulturalnemi potrzebami młodzieży, która żywiołowo ciąży ku sportom i współczesności, a niełatwo daje się zainteresować kulturą czasów minionych. Istnieje tedy granica między możliwościami a ich osiągalnością, autor jednak na zakończenie z naciskiem podkreśla fakt, że w nowem gimnazjum nauczanie języka całkowicie ma być przeniknięte myślą o kulturze narodu i stwierdza, że ten pęd hamowany jest przez zbyt powściągliwą postawę nauczycieli, przywiązanych do dawnych, tradycyjnych metod. Radby widzieć w każdem gimnazjum przynajmniej jednego nauczyciela, pioniera poczynań, których rezultatem ma być podniesienie kulturalne szerokich warstw społeczeństwa.

Cała książka pisana jest w ten sposób, jak gdyby autor myślał głośno i rozmawiał sam z sobą; obok pozytywnych twierdzeń podaje on szereg zastrzeżeń, obaw i wątpliwości i często nie dochodzi do ostatecznych wniosków, nie zajmuje żadnego stanowiska, ogranicza się jedynie do wypowiedzenia swego *pro i contra*. Zagadnienia jednak, które wysuwa, są ważne, ciekawe i warte przemyślenia, stanowić mogą cenny materjał dyskusyjny dla poszczególnych nauczycieli i zespołów nauczycielskich.

Dr. Józef Gołąbek.

O czytankach polskich dla I klasy gimnazjum (dok.).

Zkolei przechodzimy do rozważania tego, co decyduje o wartości książki i o jej przystosowaniu do potrzeb szkolnych, t. j. do rozpatrzenia poszczególnych czytanek.

BM w I cyklu: ,,Wśród hieroglifów i klinów" poświęcają Wschodowi cztery utwory, z których pierwszy *Hymn do Nilu*, naśladowany przez Włodzimierza Lewika z egipskich papirusów, jest wierszem, reszta prozą. Równoważnikiem tego wiersza w tym cyklu w jego części współczesnej jest prozaiczny urywek *Wisła* Adama Grzymały Siedleckiego. Urywek ten jest dobrany dobrze, ale *Hymn do Nilu*, nie pociągający niczem i odległy od świata wewnętrznego dzieci, nie powinien otwierać książki. Egipt został scharakteryzowany w powiastce Maykowskiego *Złodziej z Memfisu*, co do której wypadnie mieć poważne zastrzeżenie za niewyraźnie postawiony pierwiastek wychowawczy, a zresztą i wykonanie literackie nie jest doskonałe. Równoważnik tej powiastki *Drogie kamienie* Marji Dąbrowskiej jest opowiadaniem pod każdym względem dobrem, może jednak na początek zbyt obszernem. Musimy bowiem zdać sobie z tego sprawę, że uczeń może niełatwo pochwyci dłuższe opowiadania; na początku książki winny być one cokolwiek krótsze, a dopiero zwiększać się w dalszych częściach. Assyryjsko-babiloński świat przedstawił Henryk Balk w rozprawce *Pismo klinowe*. Wykład ten jest ciekawy, ale powinien znaleźć się raczej w wypisach historycznych. Trudno pogodzić się z tego rodzaju utworem w książce do nauki języka polskiego, w której jest miejsce przedewszystkiem na utwory zbeletryzowane, na co Program kładzie bardzo duży nacisk. Z tego

samego powodu wypadałoby całkowicie przebudować F. Goetla *Radjostację warszawską*, ponieważ w tej opisowej postaci nie przynosi pożytku. Powiastka M. J. Wielopolskiej *O wielkiej królowej* nie budzi specjalnych zastrzeżeń, jest łatwa i żywa, natomiast bajka Jana Lemańskiego *Mrówki i trutnie* nie wiąże się z całością. W ostatecznym bilansie z ośmiu omówionych utworów trzy z nich nie budzą zastrzeżeń: *O wielkiej królowej*, *Wisła*, *Drogie kamienie*.

W książce BB uznało się wstępny cykl za zbyteczny, natomiast lepiej byłoby cykl wschodni i następne przemieszać z powiastkami współczesnemi np. powiastkę Prusa *Menes*, doskonale wybraną, mógłby poprzedzić jakiś obrazek o Koperniku lub o innym polskim badaczu czy wynalazcy; *Na szczycie piramid* mógłby znaleźć odpowiednik w mogile Kościuszki lub Piłsudskiego, przed *Modlitwą Psujaczka* Prusa wartoby podać analogiczne opowiadanie o pobożnym chłopcu. *Kupiec* domaga się jakiegoś opowiadania o Gdyni, *Mojżesz* znalazłby odpowiednik w jakiejś powiastce z historji polskiej np. Żeromskiego początkowy urywek z *Sułkowskiego*, *Dedal i Ikar* doprasza się o Żwirkę lub Bajana i t. d. W ten sposób książka nabrałaby życia.

Wracając do obrazków wschodnich, należy podkreślić, że jedynie *Kupiec* Maspera budziłby zastrzeżenie, inne utwory natomiast są dobrane umiejętnie.

W książce GŁ powiastka Prusa w rozmiarach dziesięciu stron jest zbyt rozwlekła i raczej powoduje znużenie, byłoby zatem lepiej dać jakieś opowiadanie z *Faraona* krótsze. A. Niemojewskiego *Wędrowiec* jest urywkiem miłym i nastrojowym; nie szkodziłoby posłużyć się jakimś oryginalnym listem Słowackiego z podróży na Wschód. *Odejście Itti-Marduka* Amelji Hertzówny jest zbyt rozwlekłe i niekoniecznie interesujące, nadaje się do usunięcia. *Święto władcy Persów* nie nasuwa w opracowaniu specjalnej trudności, wiersz Ujejskiego *Nad wodami Babilonu* ładnie zamyka ten cykl, który jednak wymaga bardzo gruntownego przepracowania i wzbogacenia współczesnością.

Materjał grecki w BM został poprzedzony wstępnem streszczeniem bitwy trojańskiej przez S. Maykowskiego: *Jak to było pod Troją*, które jest tak zbite i zwarte, a przez to trudne, że uczeń nie bez wysiłku może treść opanować, a jednorazowe przeczytanie nie daje nic wobec mnóstwa nagromadzonych szczegółów. Streszczenie to wydaje się zbyteczne wobec tego, że o wojnie trojańskiej opowie zapewne nauczyciel historji, bo tego wymaga przecież korelacja. To samo odnosi się do drugiego streszczenia: *Jak tułał się po świecie Odys*, które w tej postaci, w jakiej jest, nie daje pożytku. Urywki z *Iljady* i *Odyssei* nie nastręczają zastrzeżeń, wolałoby się jednak widzieć nie przekład Szmurły, ponieważ próba polskiego heksametru nie ma powodzenia i ucho nie może się do niego przyzwyczaić. Szczęśliwy, jakkolwiek bardzo niedokładny, wydaje się dla uczniów przekład Dmochowskiego, zawarty w książce BB i GŁ. Nawiasem trzeba dodać, że BB wprowadzili zbyt wiele materjału z *Odyssei*, co jest nużące.

W książce BB zamieszczono króciutkie wyjaśnienie do *Iljady*, natomiast starano się przedstawić tło greckie w rozprawce *Złote Mykeny*, która wydaje się za trudna; ciekawsze byłoby wprowadzenie jakiejś żywej powiastki o wykopaliskach trojańskich, jeśli to już konieczne. Natomiast za doskonały pomysł należy uznać zamieszczenie z Wyspiańskiego *Śmierci Hektora*. GŁ wprowadzają do świata greckiego trafnie dobranym wierszem Tetmajera *Herakles*, natomiast *Obława w puszczy* Dygasińskiego nie stoi właściwie w żadnym związku z lekturą Homera, a Kingsleya *Jak Tezeusz zabił Minotaura* jest całkiem zbyteczne wobec tego, że *Herojów* czyta się w klasie przeważnie w całości. Roz-

prawka Gamskiej-Łempickiej *Śladem śpiewaków greckich* wydaje się niepotrzebną, wykład bowiem na ten temat może wygłosić nauczyciel; podobnie znużyć może Stanisława Witkiewicza *O góralskim Homerze*, będące ciekawem zestawieniem, lecz niewiadomo, czy równorzędnem.

Pomijając *Maraton*, który jest niewątpliwie bardzo wartościową lekturą, wypada zkolei stwierdzić, że autorowie wprowadzili poza Homerem sporo jeszcze tematów ze świata greckiego. U BM pojawia się powiastka Jerzego Bandrowskiego *Bitwa pod Termopilami*, którąby należało jeszcze dokładnie zrewidować, czy nie za trudna. Trudność nie do przełamania znajdujemy w ciekawym urywku z Rydla p. t. *Przedstawienie Persów Ajschylosa w Atenach*. W tej postaci nie daje w pracy szkolnej tego efektu, jaki autorowie chcieli osiągnąć, to też lepiej podać jego skrót lub zamieścić z książki Rydla inny, łatwiejszy urywek. Rozprawka Wł. Witwickiego *Posągi bogini na wysokim zamku w Atenach* jest niezmiernie ciekawa i pouczająca, ale niestety nadaje się nie na ten poziom. Uczeń klasy I, zwłaszcza dzisiejszy uczeń, nie posiadający klasycznego przygotowania, nie potrafi opanować treści tego cennego utworu, wobec czego może się on stać zbyt nudny dla niego. *Wesele greckie* Parandowskiego wprowadza nas w interesujący świat życia obyczajowego starożytnej Grecji, jednakże należałoby to ułatwić jeszcze. Doskonała jest powiastka tegoż autora *Gałązka dzikiej oliwki*, należałoby jednak poprawić błąd rzeczowy; w tekście mianowicie chłopiec ,,podnosi prawą nogę", na ilustracji wyciąga cierń z lewej (na str. 97 należałoby na ilustracji poprawić ,,z brązu" raczej na ,,bronzu"). Opowiastka *Pięcioro* jest interesująca, ale zbyt rozwlekła; wypadałoby ją znacznie skondensować. Następne czytanki *U nauczyciela*, *Z ,,bajek" Ezopa*, *Demostenes* nie nasuwają żadnych zastrzeżeń, nawet *Demostenes* zasługuje na wyróżnienie ze względu na dobrze przeprowadzoną poza wartością literacką wartość wychowawczą. Nie wydaje się natomiast szczęśliwy wybór z Plutarcha *Z żywota Aleksandra Wielkiego* i raczej ciekawsza byłaby jakaś powiastka, oparta na tym materjale, który się znajduje u Plutarcha.

W książce BB znajdujemy urywek z *Tyrteusza* Anczyca, z Sienkiewicza *Koloniści mesyńscy*, *W Olimpji* Rydla, które to utwory trzeba uznać za dobre, natomiast wyjątek z Plutarcha jest dość obojętny i nieinteresujący. Wypada stwierdzić, że BM świat grecki ujęli wszechstronnie, u BB wypadł on dość blado; na miejsce przewagi wierszy wartoby było zamieścić jeszcze jakie dwie powiastki prozą.

GŁ wprowadzili powiastkę o wojnie Persów z Grekami, *W dniu grozy* Anny i Jerzego Kowalskich, oraz interesującą *Gałązkę dzikiej oliwki*, o której już wyżej była mowa. Trudna wydaje się rozprawka T. Sinki *O przyjaźni Greków*, jak również Parandowskiego *Modlitwa Arystydesa*, natomiast za łatwy jest urywek Rydla *Rzeźbiarz dusz*.

Całkiem bogato uwzględnili BM współczesność jako równoważnik świata greckiego. *Grunwald* Konopnickiej nie kojarzy się jednak z wojną trojańską; *Strażnicy morza* Zofji Kossak-Szczuckiej, powiastka o polskiej wojnie na morzu, jest pod każdym względem doskonała, posiada jednak zbyt trudne słownictwo, które należałoby usunąć. Podobnież pełna wdzięku jest nowela Choynowskiego *Sztandar*, rażąca jednak zbytnią łatwością w obrębie trudnych czytanek. Miłym humorem odznacza się powiastka Makuszyńskiego *Jak sobie chłopcy zrobili teatr*, dużo wdzięku posiada wspomnienie szkolne Goetla *Nasz wielki mecz*, natomiast bezwarunkowo należałoby się przeciwstawić *Ucieczce* Maykowskiego, ponieważ nie wnosi ona żadnych wartości. Wolelibyśmy też widzieć *Kazanie*

tegoż autora gruntownie przepracowane i skrócone. Dobór wierszy należałoby w tym cyklu uznać za dobry. Wogóle zaś równomierność klasyczności i współczesności została opracowana bardzo jasno i przejrzyście. Zachodzi tylko pytanie, czy tematy historyczne (w. XV—XVI), zawarte w tym cyklu, są potrzebne, skoro mają się pojawić w kl. II.

Autorowie BB trzymają się tylko współczesności, a w tematach poruszają sprawy, związane z życiem młodzieży, jak Nowakowskiego *Carissime*, Wierzyńskiego *Olimpjada*, Gomulickiego *Tajemnicza pustelnia*, Dąbrowskiej *Kara*, Prusa *Michałko*, Meissnera *Nieznany bohater* i kilka innych. Dobór powiastek wydaje się całkiem trafny, jedynie cokolwiek niepokoi pomieszanie dwóch rodzajów tematów: życia młodzieży i życia polskiego. Tematy te dla uzyskania przejrzystości powinnoby się było w jakiś sposób rozdzielić, powinno się je uwypuklić tak, aby stało się jasne, w jakim celu pojawiły się właśnie w tej książce, a nie w innej.

GŁ przemieszali tematy współczesne ze starożytnemi, a podali ich dość sporo, mianowicie Kossak-Szczuckiej *Mongoły* (chyba niepotrzebne), J. Kadena Bandrowskiego *Sławidło czyli dzielny żołnierz*, M. Zaruskiego *Przygoda Jaśka Potyrały*, Sieroszewskiego *Na oceanie*, Żeromskiego *Za orłami cesarza*, Porazińskiej *Rycerz skrzydlaty*, Żeromskiego *Słowo harcerza*.

Wiersze we wszystkich książkach należałoby poddać bardzo gruntownej rewizji w kierunku sprawdzenia, czy nie są zanadto trudne i zbyt odległe od zaciekawienia ucznia.

Świat rzymski otwierają BM wierszem Maykowskiego *Założenie Rzymu*, naśladującym Owidjusza; następnie znajdujemy *Gęsi kapitolińskie* Maykowskiego, które należałoby bardzo gruntownie przepracować. *Triumf Scypjona* M. J. Wielopolskiej jest łatwy, przystępny i ma bardzo interesującą treść. To samo odnosi się do powiastki A. i J. Kowalskich *Matka Grakchów*, która zawiera w sobie wychowawczy pierwiastek, natomiast bardzo ciąży Parandowskiego *Dom na Palatynie*, opowiadanie ciekawe, lecz zbyt trudne, trudniejsze znaczniej od interesującej *Uczty Trymalchjona*, opartej na Petronjuszu. Stanowczo jednak trudne, absolutnie nie do przyjęcia wydaje się Lewickiego *W cyrku rzymskim*. Wypada przyznać, że poza drobnemi zastrzeżeniami cykl ten przedstawia się dobrze, może najlepiej w całej książce.

Słabiej natomiast wypadł on u BB. Rozprawka, nawiązująca do cyklu, *Przechadzka po Rzymie*, jakkolwiek Sienkiewicza, nie budzi zainteresowania, jest bardzo obszerna (9 stron) i nawskroś opisowa, wobec czego i za trudna i nie dająca się opanować. Czy jeśli chodzi o nawiązanie lub raczej przejście z nowoczesności do starożytności, nie dałoby się wprowadzić Dąbrowskiego *Chwila była przedwieczorna* albo czegoś z Reymonta lub wreszcie jakiegoś wiersza Konopnickiej? Następujący potem wyjątek z Plutarcha *Obyczaje starorzymskie* nie budzi zainteresowania, raczej byłoby wskazane, aby podobnie, jak zrobił z *Matką Grakchów*, ożywił to p. Fr. Bielak? Dużą wartość posiada Parandowskiego *Horacy w Atenach*, ale na skróceniu przynajmniej o dwie stronice bardzoby ta powiastka zyskała, ponieważ jest zbyt rozwlekła. Podobnież trafnie został dobrany wyjątek z Sienkiewicza *W rzymskim amfiteatrze*. Wypadałoby jednak jeszcze wzbogacić ten cykl jakiemiś dwiema najmniej powiastkami, np. z Orzeszkowej, jest bowiem zanadto wątły.

W książce GŁ przedstawia się cykl rzymski najgorzej, nie ratuje go bardzo rozwlekła powiastka A. i J. Kowalskich *Nie słuchasz rozkazu, nie chcesz być wolny*, zwłaszcza że potem następuje traktat *Dobro państwa — najwyższem*

prawem, który absolutnie nie osiąga tego celu wychowawczego, jaki sobie założyli autorowie, wobec czego winien być usunięty, podobnie jak zbyt trudny wyjątek z Plutarcha *Żywot Katona*. Wiersz Konopnickiej *Cycero* nie budzi zastrzeżeń, podobnie jak powiastka A. i J. Kowalskich *Święto braci rolnych*.

Mniej interesująco ze względu na balast historyczny wypadł w książce BM równoważnik współczesności do cyklu rzymskiego. Niema w tem tej harmonji, jaką można było dostrzec w cyklu greckim. Wydaje się niepotrzebny wiersz Maykowskiego *Białe orły*, jak również tegoż autora *Triumf Żółkiewskiego*; stanowczo raczej za przypadek należy uznać zamieszczenie Kad. Bandrowskiego wykładu na temat *Pan kawałek papieru*, rzeczy, która nie budzi większego zainteresowania. Nie widzimy też potrzeby umieszczenia bajki Trembeckiego *Pani i dziewki*, a ładna powiastka Kossak-Szczuckiej *Przy święconem* nadaje się przez swój temat raczej do klasy II. Tak zatem za celowe w tym cyklu należy uznać jedynie wiersz Kniaźnina *Matka obywatelka*, Sienkiewicza *Legendę żeglarską* i *W cyrku* J. K. Bandrowskiego, resztę należałoby zastąpić czem innem i wogóle cykl ten winien być poddany gruntownemu opracowaniu, zwłaszcza w kierunku skojarzenia jego tematów z rzymskiemi tematami.

W książce BB wprowadzono Sienkiewicza *Henryk Dąbrowski nad jeziorem Trazymeńskiem*, a poza tem Kiplinga *Centurjon XXX legjonu* i tegoż autora *Na wale Hadrjana*, co stanowi dobre skojarzenie ze współczesnością, chociaż może za szczupłe. GŁ zamieścili również *Nad jeziorem Trazymeńskiem*, a poza tem Stanisława Zakrzewskiego rozprawkę *O państwie i o Państwie Polskiem*, może nawet ciekawą, lecz bardzo trudną. Na tem autorowie poprzestali, dodając jeszcze wiersz E. Zegadłowicza *Wyścig pracy*. Wszystko to jest stanowczo za mało.

Koniec książki ma na celu przedstawienie pierwszych wieków chrześcijaństwa. BM zamieścili tu urywek z apokryfu *Legenda o rozbitych dzbanach*, następnie powiastkę Parandowskiego *W kamieniołomach*, wyjątek z *Żywota Pawła Pustelnika* i Kossak-Szczuckiej *Perły św. Urszuli*, powiastkę bardzo interesującą, lecz za obszerną. Równoważnik tematów polskich niekoniecznie jest szczęśliwy, niejasno zarysowuje się stosunek *Wspomnienia z Maripozy* i wiersza Maykowskiego *Śluby Jana Kazimierza* do założeń tego całego cyklu.

W książce BB cykl ten rozpoczyna się pięknym wierszem L. Rydla *W wieczerniku*, następnie znajdujemy urywek *Quo vadis, Domine?*, poczem zjawia się Kraszewskiego *W domu Pudensa* i Kossak-Szczuckiej *Lew św. Hieronima*. Dobór tych utworów jest bardzo trafny, natomiast nie zarysowuje się jasno polski równoważnik, a co się tyczy ostatniego cyklu, to już o nim była mowa na innem miejscu. Nie wydaje się on konieczny.

GŁ zamieścili Sienkiewicza *W wiecznem mieście*, *Żywot św. Pawła Pustelnika*, Mereżkowskiego *W bizantyńskim klasztorze*, Jeske-Choińskiego *Dwie potęgi*, *Perły św. Urszuli* Kossak-Szczuckiej. Jako równoważnik wprowadzono trafnie Żeromskiego *Bracia Albertanie* i Lenartowicza *Apostołowie Słowian*. Jest to trochę za mało.

Tak przedstawia się dobór czytanek w omawianych książkach. Ogólnie można stwierdzić, że w książce BM dużo utworów jest oryginalnych, ale sporo też materjału opisowego, ciężkiego i trudnego, który należałoby usunąć lub gruntownie przepracować. W książce BB materjał w wielu wypadkach wydaje się cokolwiek przestarzały, a przez to w pewnym stopniu odległy od dzisiejszego świata zainteresowania młodzieży, u GŁ spotykamy sporo przypadkowości, wiele utworów, nie dających pożytku. W książce BM widoczna jest troska

jednostronna o wysoki poziom literacki, rozumiany swoiście i niekoniecznie słusznie, bo się go wartościuje głównie możliwościami współczesnych autorów; w książce BB wysuwa się na pierwsze miejsce strona metodyczna i dydaktyczna; w książce GŁ jest bardzo dużo dobrej woli, lecz chybionej. U BM przeważa niewątpliwie pierwiastek emocjonalny, przez co też książka może przemawiać do uczniów bardzo żywo, o ile nie będą stanowiły zahamowania trudności językowo-treściowe, u BB bierze górę pierwiastek rozumowy, który niewątpliwie wytwarza pewien dystans między książką a uczniem, u GŁ widoczna ta linja, jak u BB, ale książka ich jest opracowana na smutno. Ileż tam śmierci! Łatwo to sprawdzić. A przecież dziecko od śmierci się odsuwa; poco mu tyle o tem mówić? Tego rodzaju nastawienie tematyczne nie może być z pożytkiem dla nauki.

W ostatecznym rezultacie wypada stwierdzić, że równe wartości, jakkolwiek różne, znajdujemy w książkach BM i BB, podobnie jak w obu nie ukrywamy poważnych braków, które zresztą w nowem opracowaniu podręczników dadzą się bez trudu naprawić. Najlepszą byłaby książka, gdyby ją opracowali wspólnie BM i BB, ale zapewne jest to niewykonalne, wobec czego pozostawałoby, aby panowie BM uwzględnili te wartości, które są w książce BB, a panowie BB wykonali odwrotnie to samo. Książkę GŁ wypadnie postawić na niższym poziomie od książek tych dwóch zespołów autorów.

* * *

Dokonawszy po rocznej pracy oceny książek wspólnie z uczniami, pragnąłbym ją podać dla informacji, biorąc pod uwagę i to, że niejednokrotnie ocena uczniów jest sprzeczna z moją, że uczniowie znali tylko jeden podręcznik i że wreszcie oceniały książki różne zespoły klasowe.

Książka BM ogólnie, t. j. u całej klasy, zyskała aprobatę. Za najładniejsze opowiadanie uznano *Strażników morza*. Podobał się opis zdobycia okrętu, ładna akcja, odwet, szlachetność ubogich kaprów, oddających królowi buławę, bardzo ładne również rozmyślania o morzu, opis połowu, wyrażenia marynarskie i bitwa. Propozycja, by zbliżyć Polskę ze starożytnością. Druga zkolei powiastka, która zyskała powszechne uznanie, to *Złodziej z Memfisu;* tu mianowicie podoba się pewna tajemniczość, „spryt brata" i to, że brat kradnie nie dla siebie, lecz dla ubogich. Jako trzecią postawiono powiastkę *Powstaniec*. Poza tem zyskały uznanie *O wielkiej królowej*, o której napisano: „Mądrość rządów: nie zabija. Stanowczość i wiara w siebie, moc, niezwykły typ kobiety, zajmującej się męskiemi sprawami, nieugiętość jej woli, odwaga. Siła woli sprawiła, iż żona prostego żołnierza stała się tak wielką królową"; *Drogie kamienie* — to powiastka „swobodna, pełna życia, łatwo ją można zrozumieć, a także wczuć się w nią. Autorka zręcznie wiąże naukę z akcją", wyjątki z *Iljady*, *Odyssei*, *Maraton*, *Bitwa pod Termopilami* (całej klasie podoba się męstwo i szlachetność Leonidasa), *Wesele greckie* (ciekawy opis obrzędów greckich, dobre połączenie akcji z tematem, tajemniczość bardzo zajmująca), *Dyskobol*, *Gałązka dzikiej oliwki*, *Demostenes* (co może zdziałać siła woli, barwny opis np. zachodzące słońce); *Sztandar* (sztandar, honor klasy, postać Bryły bardzo ładna); *Reduta Ordona*; *Jak chłopcy zrobili teatr* (wszyscy zadowoleni, dużo humoru, lekki styl, opis interesujący), *Nasz wielki mecz* (temat sportowy — więcej takich!, pojednanie przeciwników); *Ucieczka*, *Gęsi kapitolińskie* (odwaga Poncjusza, opis popłochu, stałość wojska), *Arachne*, *Legenda żeglarska*.

Zdecydowanie wypowiedzieli się uczniowie przeciw czytance *Pismo klinowe* twierdząc, że temat interesujący, lecz niema żadnej akcji, suchy opis, sprawozdanie. Należałoby utworzyć powiastkę: podróżnik odczytuje tabliczkę, znalezioną przez siebie lub chłopiec babiloński uczy się pisać. *Radjostacja warszawska* pouczająca, lecz opis nudny, gdyż niema wcale akcji, *Przedstawienie „Persów“ Ajschylosa w Atenach* (nieprzystępne, niema bohatera, raczej opis lub sprawozdanie, jest nudne); *Posągi bogini na Wysokim Zamku* (jako utwór literacki nie podoba się, samo odlewanie posągu ciekawe, temat interesujący, zrobić powiastkę), *Z żywota Aleksandra Wielkiego* nie budzi zainteresowania, ponieważ są to luźne urywki.

W związku z tematami w tej części książki wysuwają uczniowie życzenie, aby jeszcze uwzględniono wyroby ceramiczne, opis bitwy pod Salaminą, opowiadanie o morzu np. Fenicjanie, jeden dzień życia rodziny greckiej, dzień na rynku, szkołę grecką, bajki hinduskie, kulturę chińską, zabawy dzieci greckich, mity, narady nad rządami.

W dalszym ciągu nie podoba się *Triumf Scypjona* ze względu na nudny początek i zbyt ponury obraz pastwienia się nad jeńcami; *Matka Grakchów* (mało akcji, niejasne szczegóły, zrobić Kornelję bohaterką bez Walerji), *Dom na Palatynie* (brak akcji, bardzo błahe sprawy), *Uczta Trymalchjona* (mało ciekawe, cechy niewolnicze), *Pan kawałek papieru*, *W kamieniołomach* (za dużo opisów, a mało akcji, obraz ponury). Książka BB spotkała się z dobrem przyjęciem, przyczem za najpiękniejszy utwór uznano *Lwa św. Hieronima*, *Olimpjadę*, prócz tego zyskały uznanie *Na pokładzie Junaka*, *W powrotnej drodze*, *Menes*, *Dedal i Ikar*, *Śmierć Hektora*, *W Olimpji*, *Carissime*, *Tajemnicza pustelnia*, *Kara*, *Michałko*, *Za frontem*, *W kopalni* (chociaż woleliby pogłębić), *Henryk Dąbrowski*, *Horacy w Atenach*, *W rzymskim amfiteatrze*, *Centurjon*, *Na wale Hadrjana*, *Quo vadis Domine?*, *W grodzie Popiela*, kilka jeszcze innych przyjęto obojętnie, a przeciwstawiano się tym, które mają charakter opisowy.

W książce GŁ najbardziej podobał się J. Porazińskiej *Rycerz skrzydlaty*, następnie Sienkiewicza *W wiecznem mieście* i *Dwie potęgi* Jeske-Choińskiego. Poza tem zyskały sobie uznanie *Pierwszy list*, *Wspomnienie z Maripozy*, *Okładka*, *Pod piramidami*, *Wędrowiec*, *Święto władcy Persów*, *Nad wodami Babilonu*, *W dniu grozy*, *Mongoły*, *Stawidło czyli dzielny żołnierz*, *Przygoda Jaśka Połyrały*, *Gałązka dzikiej oliwki*, *Dyskobol*, *Modlitwa Arystydesa*, *Słowo harcerza*, *Nad jeziorem Trazymeńskiem*, *Żywot św. Pawła Pustelnika*, *Dwie potęgi*, *Perły św. Urszuli*. Zwrócono uwagę na różne błędy językowe i zecerskie, których w tej książce jest dużo.

Wypada zaznaczyć, że nawet ta opinja uczniów nie jest decydująca, brak bowiem opinji uczennic, które mają własny kąt patrzenia.

Nadchodzi okres przebudowy podręczników, które mają się ustalić na czas dłuższy. Dlatego też, by podręczniki mogły już całkiem dobrze spełnić swoje zadanie, byłoby rzeczą pożądaną, aby jak największa ilość nauczycieli zabierała głos co do dodatnich i ujemnych stron tych książek, jakie przyniosła reforma szkolna.

Ogólne spostrzeżenie w związku z tą reformą pozwala stwierdzić, że ujęcie tematów, poczynające od zamierzchłej starożytności, nie stanowi przeszkody w nauce języka polskiego. Było bowiem w okresie kilkudziesięciu wieków dziejów ludzkości i rozwoju jej kultury tyle ciekawego materjału, że może on obudzić zainteresowanie. Chodzi tylko o jego przystępne ujęcie, nieprzeładowanie pierwiastkiem historycznym i spojrzenie nań oczyma współczesności.

Sprawozdania i oceny.

PODRĘCZNIKI NAUKI O JĘZYKU DLA III KL. GIMN.

Henryk Gaertner: *Mowa polska.* Podręcznik do nauki o języku dla III klasy gimnazjalnej. Lwów, Książnica-Atlas, 1935 in 8⁰, str. 56 — Tenże: *Przewodnik metodyczny* do podręcznika: Mowa polska dla III kl. gimnazjalnej. J. w. 1935, in 8⁰, str. 20. — Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla III klasy gimnazjalnej. J. w. 1935, in 8⁰, str. 80. — Tenże: *Objaśnienia metodyczne* do podręcznika: Język polski dla III kl. gimnazjalnej. J. w. 1935, in 8⁰, str. 8. — Stanisław Szober: *Nauka o języku* dla klasy trzeciej gimnazjalnej. Warszawa, M. Arct, 1935, in 8⁰, str. 71.

Oczywiście nie będą to trzy oddzielne recenzje, mechanicznie zestawione, lecz omówienie porównawcze, zmierzające ku uchwyceniu właściwego oblicza każdego z trzech podręczników: Gaertnera, Klemensiewicza i Szobera. Poprzez następujące zagadnienia: objętość i układ podręczników, zawartość treściowa i stosunek do programu, terminologja, ujęcie metodyczne, właściwości typograficzne, przewodniki metodyczne — będę się starał wyprowadzić wnioski ogólne i wysunąć postulaty na przyszłość.

I

Podręcznik Gaertnera (G.) *Mowa polska* — 56 str. dużej ósemki — rozpada się na 3 części, pozostające do siebie w stosunku ilościowym 2 : 1 : 1. Pierwsza z nich — to materjał teoretyczny, druga — „ustępy do ćwiczeń" i ostatnia — słowniczek gramatyczny. *Język polski* Klemensiewicza (K.), objętościowo największy, bo liczący 80 str. takiegoż formatu, składa się również z trzech działów: ćwiczeń, wiadomości gramatycznych nowych i wiadomości z lat ubiegłych (proporcja w zaokrągleniu 3 : 2 : 1). Wreszcie w *Nauce o języku* Szobera (S.) (71 str. normalnej ósemki) wyróżniamy tylko dwie części: ćwiczenia i zadania, zajmujące równo połowę książki, oraz poprostu „gramatykę". Nie wchodząc narazie w bliższą analizę wartości metodycznych, trzeba powiedzieć na wstępie, iż do roli, jaką zamierza odegrać podręcznik, i do celów, które w nauce o języku chcemy osiągnąć, najlepiej bodaj jest przystosowana książka K.: G. bowiem teorję t. zn. gotowe sformułowania wysuwa na czoło, co jest poważnym błędem z dydaktycznego punktu widzenia; S. zaś nie dodaje wiadomości, nabytych przez uczniów w toku poprzedniej nauki, które, jak dowodzi raz po raz doświadczenie, przynoszą nieocenione korzyści praktyczne.

II

Zkolei przyjrzyjmy się zawartości treściowej podręczników i stosunkowi jej do wymagań programu.

Weźmy głosownię. Wszyscy trzej autorzy uwzględniają akcent wyrazowy i zdaniowy, enklityki i proklityki. W odniesieniu do przyśpiewu zachodzą już pewne różnice: K. przeznacza nań oddzielną wiadomość, S. — specjalny §, natomiast G. ujmuje to zjawisko w rozdziałku, poświęconym przyciskowi zdaniowemu, formułując je temi słowy: „Część zdania może być wymawiana innym tonem niż reszta zdania, t. zn. z inną wysokością: wyżej lub niżej;

poczem uzupełnia przykładami, troskę o nazwanie zjawiska (z punktu widzenia żywej mowy, poprawnego czytania i recytacji b. ważnego) pozostawiając nauczycielowi. Jeszcze bardziej różnią się partje, dotyczące rytmiki. G. i S. ograniczają się do wyjaśnienia istoty zjawiska, tymczasem K., nie poprzestając na tem, rozwodzi się szerzej nad rytmem poezji polskiej, wprowadzając pojęcia równosylabiczności, członów rytmicznych i średniówki, rymu męskiego i żeńskiego, parzystego i przeplatanego, zwrotki i refrenu. Czyje stanowisko słuszniejsze? Program w opracowaniu lektury przewiduje m. in. ,,rozpatrywanie najważniejszych składników budowy wiersza (rym męski i żeński, wiersz biały, średniówka męska i żeńska, wiersz zwykły miarowy bez wyszczególnienia gatunków — zwrotka równo i różnowierszowa, zamknięta i otwarta)". Wydaje się nie ulegać najmniejszej wątpliwości, iż pod tym względem K. czyni najlepiej zadość wymaganiom programu.

Coś podobnego zachodzi w dziedzinie semantyki i morfologji. G. np. znaczeniu wyrazów i ich zabarwieniu uczuciowemu poświęca 20 wierszy, S. niewiele więcej, wprowadza już jednak wyrazy zdrobniałe i zgrubiałe w §, fałszywie zatytułowanym ,,Zabarwienie uczuciowe przedrostków i przyrostków", skoro o przedrostkach niema tam wogóle mowy. Autor natomiast dawnego podręcznika na kl. V *Język polski — znaczenie i życie wyrazów*, jak tego można się było spodziewać, do tego działu nauki przywiązuje szczególną uwagę, doceniając zapewne jego znaczenie praktyczne oraz odwołując się do poczucia słowotwórczego i zainteresowania młodzieży bodajże tą jedyną dziedziną języka. Stąd takie rozdziały, jak znaczenie wyrazu, różne znaczenia tego samego wyrazu, zabarwienie uczuciowe wyrazu, związek słowotwórczy budowy wyrazu z jego zabarwieniem uczuciowem, różne zabarwienia uczuciowe tego samego wyrazu, wkońcu zmiana zabarwienia uczuciowego wyrazu w czasie. Z pewnym niepokojem pytamy, czy tym razem K. nie przeholował. Być może, pewne szczegóły dałoby się pominąć; biorąc jednak pod uwagę argumenty, wymienione wyżej, niewielu nauczycieli weźmie podręcznikowi za złe rozszerzenie zakresu tego działu gramatyki, a już z pewnością nikt, kto zna poglądy K. na zadania, środki i zakres nauki o języku w szkole średniej, nie posądzi autora o tajemne sprzyjanie maksymalistycznemu programowi.

Do analogicznych można dojść wniosków w związku z nauką o czasowniku. Przez chwilę zatrzymam się jeszcze na składni. Nie, żeby ten dział nastręczał jakieś większe różnice: można tu zarejestrować pominięcie przez S. sposobów łączenia zdań pojed. w zd. złoż., nieuwzględnienie przez G. przewidzianego przez program zd. złożonego wieloczłonowego, dodatkowe wprowadzenie przez K. imiesłowowego równoważnika zdania w zd. złoż. To wszystko. Nagół są to drobiazgi, które łatwo uzupełnić. Jest rzecz nierównie groźniejsza — terminologja.

III

Rozumiem, iż jest to zagadnienie, interesujące bezpośrednio nietylko polonistów, lecz w równej niemal mierze łatynistów i neofilologów, sporne od bardzo dawna i nierozstrzygnięte po dziś; rozumiem b. dobrze, że istota nauczania języka nie polega na definicjach, klasyfikacjach i nomenklaturze. To już truizm. Ale rozumiem i to, a przekonanie to niełatwo we mnie zachwiać, że terminologja jest rzeczą konieczną z praktycznego punktu widzenia (zmiana szkoły, nauczyciela, podręcznika, samouctwo). Tymczasem cóż się dzieje? Uczeń, kształcony np. na podręczniku K. lub S., pozna zd. współrzędnie

i podrzędnie złożone, ale po przejściu na G. dowie się o istnieniu zd. równorzędnie i nierównorzędnie złożonego. Ze względu na związek znaczeniowy, zachodzący pomiędzy zdaniami pojed., K. wyróżnia zdania złożone łączne, przeciwstawne i wynikowe, G. ponadto rozłączne, a S. nie uznaje wynikowego, tylko skutkowe. Ta sama historja powtarza się z rodzajami zdań pobocznych. Najlogiczniej rozwiązuje sprawę K., wychodząc z założenia, że skoro zd. poboczne odpowiada na to samo pytanie, co i część zd. pojed., więc nosi ono nazwę, odpowiadającą danej części zdania. Ale nie wszyscy tak rozumują i stąd rozmaitość niesłychana. U K. zd. dopełnieniowe, u G. i S. dopełniające; szoberowskie zd. okolicznikowe stopnia i miary G. zalicza do zdań sposobowych, K. subtelności te przemilcza całkiem; dla zdań przyzwalających K. tworzy termin zdanie przyzwolone i tym razem nie ma racji, gdyż zd. to nie odpowiada żadnej części zdania pojed. o określonej nazwie i funkcji, pocóż więc inowacja. Inne działy gramatyki również dostarczą przykładów sporo. K. przyśpiew zdaniowy przeistacza się u S. w akcent retoryczny, a u G., jak już zresztą wspomniałem, jest zjawiskiem bezimiennem, ochrzczonem dopiero w przewodniku metodycznym imieniem intonacja. G. i S. rozróżniają 3 konjugacje, K. — 4, przyczem dla G. i K. kryterjum podziału stanowi końcówka 1. i 2. os. l. poj., dla S. — zakończenie tematu w 3. os. l. poj., a trzeba przytem zwrócić uwagę na takie wyrażenie: „Podstawą podziału słów na konjugacje są więc nie różnice końcówek, lecz różnice tematów; inaczej niż w deklinacji, gdzie podstawą podziału na odmiany są różnice końcówek" (S. 48). Nie widzę potrzeby dalszego mnożenia przykładów. To, co przytoczyłem, powinno wystarczyć jako argument za ważnością sprawy[1]).

IV

Należy przyznać, iż żaden z autorów nie wprowadza nadmiaru terminów; obawiałbym się nawet, czy G. nie jest pod tym względem zbyt skąpy, boć jako środek praktycznego porozumiewania się, wszelki termin, pod którym ukrywa się określone pojęcie, przychodzi z nieocenioną pomocą. Zobaczmy więc, jak poszczególni autorzy, skrępowani więzami, narzuconemi przez dydaktykę współczesną, poradzili sobie z ujęciem metodycznem. Myślę, iż dla nas, którzy decydujemy się na wybór takiego czy innego podręcznika, jest to kwestja doniosłego znaczenia, należy też jej poświęcić uwagę szczególną. Już z tego, co powiedziano o układzie podręczników, wolno było sądzić o ich przydatności. Ale ostatecznie można tu zaradzić: u G. podstawy wyjściowej trzebaby szukać w 2. cz. książki, u S. do starych wiadomości należy nawiązywać podczas pracy szkolnej. Co powiedzieć o materjale ćwiczeniowym? G. prezentuje 21 ustępów — czytanek, napisanych ad hoc przez M. Lewicką i, nie trzeba dodawać, pozbawionych wartości literackiej i pedagogicznej. Ale może właśnie w tem tkwi ich siła? Raczej nie! Odzywały się wprawdzie głosy, iż bezpieczniej jest operować w nauce o języku na materjale, nie wywołującym postawy emocjonalnej u ucznia; z drugiej jednak strony materjał ten musi przecież budzić jakąś ciekawość, jeżeli ma się stać przedmiotem stosunkowo dokładnej analizy znaczeniowej lub formalnej. Pod tym względem ćwiczenia G. to pozycja martwa, to zaledwie surowiec, którego bez odpowied-

[1]) Sprawa unifikacji terminologji rozciąga się, rzecz prosta, na ogół podręczników o języku dla wszystkich klas szkół średnich i powszechnych.

niego przetworzenia nauczyciel nie poda[1]). Ujemne wrażenie wywiera również zabójcza jednostajność tak pojętego materjału ćwiczeń. Lepiej już sprawę postawił S., który na podstawie podanego materjału poleca uczniom rozwiązać pewne zagadnienia. Rozkaźniki, zwrócone do uczącego się, najlepiej tę rzecz zilustrują: przeczytaj, czytaj głośno, powiedz i t. d. Wszystkich tych czynności ma dokonać uczeń na ćwiczeniach, wśród których da się wyodrębnić 3 grupy: a) ustępy, stanowiące całość treściową, a przeznaczone specjalnie do podręcznika; b) takież ustępy, wyjęte z utworów literackich — tych jest najmniej; c) przykłady, będące luźnem zestawieniem wyrazów, wyrażeń i zdań, zaczerpniętych z mowy potocznej lub literatury — i tych jest stosunkowo najwięcej. Ostatecznie biorąc, założenie, iż nauka o języku ma wychodzić od obserwacji faktów językowych, jest u S. zrealizowane dość szczęśliwie, a niewątpliwie szczęśliwiej niż u G. Co najwyżej możnaby mieć słuszną pretensję do autora, iż nie docenia tak ważnego czynnika dydaktycznego, jakim jest odwoływanie się do doświadczeń praktycznych i obserwacji uczniowskiej w odniesieniu do żywej mowy. Pod tym względem K. jest bezkonkurencyjny. Oto garść przykładów: odesłanie do własnych wypracowań ucznia, zastosowanie pewnych wiadomości w recytacji tekstu literackiego, posługiwanie się słownikami, dopytywanie się o nastrój wiersza, układanie opowiadań z zastosowaniem nowych zdobyczy. W klasycznie nowoczesny sposób przystępuje np. K. do rytmiki: ,,Czy zauważyłeś, w jaki sposób grupa robotników przesuwa lub dźwiga ciężar jakiś? Albo w jaki sposób współpracuje grupa kowali? Albo w jaki sposób współpracuje załoga wioślarzy? i t. d.". Dobór materjału ćwiczeniowego pierwszorzędny. Podkreślić wypadnie trzy jeszcze właściwości ujęcia metodycznego K. Przedewszystkiem stałe wychodzenie od rzeczy, poznanych przez uczniów w latach poprzednich, co bynajmniej nie przemawia za zbędnością ułożonych przedmiotowo, a zaopatrzonych w wykaz alfabetyczny wiadomości z lat ubiegłych. (U S. właściwość ta występuje jeszcze wyraziściej, ależ spełnia tam ona podwójną funkcję wobec braku takiego powtórzenia, jak u G. lub K.). Po wtóre nawiązywanie skrupulatne i celowe, przynajmniej w obrębie działów, do poprzednich lekcyj, tak żeby nowe zjawiska powstawały na tle i wyrastały organicznie niejako z już poznanych i przyswojonych. Po trzecie wreszcie daleko posunięta dbałość autora o stopniowanie trudności: wychodzenie od rzeczy znanych, zupełnie jasnych, prostych, pozornie nawet naiwnych, aby stopniowo zapuścić się w gąszcz zagadnień nowych, bardziej skomplikowanych, trudniejszych, specjalnych. Metoda w zasadniczem potraktowaniu nauki wyłącznie indukcyjna.

Ważną sprawą ze stanowiska dydaktyki jest systematyczność ujęcia, stopień trudności, wreszcie ilość i jakość uogólnień (pomijam świadomie termin: definicyj, bo sensu stricto jest ich b. niewiele). Co do systematyczności żadnych istotnych zastrzeżeń nie wzbudza żaden z omawianych podręczników. U K. podkreślono ją o tyle, iż właściwości formalne i znaczeniowe każdej formy czasownikowej omówiono równolegle, podczas gdy G. daje wpierw przegląd formalny wszystkich form, potem dopiero znaczeniowy; S. zaś naodwrót. Zastosowany u K. paralelizm przyczyni się niewątpliwie do utrwa-

[1]) Już w recenzji I cz. tegoż podręcznika zwracano uwagę na całkowitą obojętność (nieprzydatność?) materjału ćwiczeń z dydaktycznego punktu widzenia, analizy bowiem językowej dokonać można ostatecznie na każdym materjale (zob. ,,Polonista" R. III, str. 248).

lenia w świadomości ucznia dwojakiej właściwości form czasownika. Miałbym natomiast poważne zastrzeżenie co do wysunięcia na czoło, zresztą zgodnie z programem, wartości znaczeniowej u S., w mojem bowiem rozumieniu podstawowym, najistotniejszym elementem tworu językowego jest kształt, potem dopiero sens, funkcja. (Wyjątek stanowi składnia, gdzie wartości semazjologiczno-funkcjonalne powinny być z natury rzeczy wysunięte na pierwsze miejsce). Jeżeli chodzi o stopień trudności, to niełatwo dać zdecydowaną, a dostatecznie uzasadnioną odpowiedź. Szober bowiem na małej przestrzeni nagromadza za dużo stosunkowo wiadomości teoretycznych, choć, trzeba oddać sprawiedliwość, zawsze z dbałością o jak największą precyzję w opisie czy nazwaniu zjawiska. G. natomiast, najbardziej naogół ekonomiczny, unika nieraz przesadnie nazw; i w rezultacie to, co w pomyśle miało być ułatwieniem, spotęgowało trudności. K. wkońcu unika obu krańcowości, ale też pod względem ilościowym jest najtrudniejszy. I naostatek ilość i jakość uogólnień. Biorąc pod uwagę ograniczenie się do rzeczy niezbędnych, powiedziałbym kanonu gramatycznego, oraz najdalej posuniętą (z uwzględnieniem stopnia nauczania) ścisłość w formułowaniu określeń, pierwszeństwo winnoby przypaść w udziale S., gdyby nie wspomniana już sztywność, czasem schematyzacja.

V

Uporawszy się w ten sposób z podstawowem zagadnieniem ujęcia metodycznego, wypadnie zkolei poświęcić słów kilka wyglądowi zewnętrznemu, szacie typograficznej książek. W odniesieniu do tytulatury jedno spostrzeżenie: na okładce podręcznika K., tak jak i w poprzednich częściach, widnieje ,,ćwiczenia i pogadanki gramatyczne", na karcie zaś tytułowej ,,ćwiczenia i wiadomości gramatyczne". Czy to zwykłe przeoczenie, czy też koncesja na rzecz ucznia? Ale to drobnostka. Poza tem wszędzie korekta dość staranna, czcionka wyraźna, czysta, dostatecznie duża i dostatecznie urozmaicona: garmond i petit, druk zwykły, rozstrzelony, tłusty i kursywa, stałe interlinje; podział na szereg numerowanych ćwiczeń względnie wiadomości, u K. powiązanie ich odsyłaczami. U K. i G. ponadto dużo odstępów, białych plam; u S. natomiast bloki kolum zanadto ściśnięte, co czyni wrażenie czegoś ciężkostrawnego, mało nęcącego. Spisy rzeczy wszędzie przejrzyste, K. spis wiadomości poprzednich pod względem praktycznym i graficznym — bez zarzutu, G. słowniczek — nieco zagmatwany, bo ułożony w porządku alfabetyczno-przedmiotowym, ratuje sytuację 6 rodzajów użytej tu czcionki. Wszystkie podręczniki skromne, estetyczne, tanie.

VI

Na zakończenie tego przeglądu jeszcze wzmianka o pomocy dla nauczyciela w postaci *Objaśnień metodycznych* K. i *Przewodnika metodycznego* G. Pierwsze — to 8-stronicowe maleństwo. We wstępie rozważa autor układ podręcznika, gdzie ,,z całym naciskiem zaznacza, że podręcznik ma pomóc uczniowi i nauczycielowi, ale nie może i nie chce ich w pracy zastąpić". W dalszym ciągu daje systematyczny przegląd poszczególnych działów nauczania. 20-stronicowy ,,Przewodnik" G. ma inną ambicję: chce być ,,zbiorem planów lekcyjnych", ułatwiających nauczycielowi metodyczne przeprowadzenie pracy. Stąd w większości rozdziałków trzy zagadnienia: tok lekcji (wytyczający raczej pewien kierunek postępowania i kolejność czynności dydaktycznych,

niż narzucający jakieś chwyty), dalej ćwiczenia normatywne (rzecz godna zewszechmiar podkreślenia, wobec całkowitego zejścia z normatywnego stanowiska w nauce o języku), wreszcie zastosowanie.

VII

U końca rozważań trzebaby raz jeszcze rzucić okiem na całość, pokusić się o sformułowanie pewnych wniosków, odważyć się na wysunięcie paru dezyderatów. Widzieliśmy, iż omówione podręczniki mają wiele cech wspólnych: wszystkie są oparte na zasadzie: od konkretu t. zn. faktów żywego języka do abstraktu t. zn. elementarnej wiedzy o języku; wszystkich zawartość rzeczowa nie wywołuje żadnych zasadniczych sprzeciwów; wszystkie ograniczają ilość materjału pamięciowego do minimum; żaden nie jest specjalnie trudny ani łatwy; żaden z nich wreszcie nie zastąpi całkowicie nauczyciela. Ale są i różnice w niejednem, i to zarówno w znaczeniu dodatniem, jak i ujemnem. Mocną stroną K. jest układ, a przedewszystkiem metoda. Jedyna rzecz, która może wywołać zastrzeżenie, to rozszerzenie zakresu pewnych działów (rytmika, semazjologja). Zarzut, jakoby podręcznik K. krępował inicjatywę i swobodę nauczyciela, zdaniem mojem, nie wytrzymuje krytyki. Z G. jest gorzej: braki rzeczowe, wadliwy układ, jednostajność materjału ćwiczeniowego; in plus zaliczyć wypadnie dążność do popularyzacji zagadnień bądź co bądź naukowych, unikanie (nieraz krańcowe) rzekomo zbędnych określeń. Najtęższą wartością Szobera są definicje; największym brakiem nieuwzględnienie wiadomości starych i odstraszający wygląd kolumny drukarskiej.

Postulat natury ogólnej — to konieczność ujednostajnienia terminologji. Natury bardziej szczegółowej — domagać się od autorów podręczników, aby w swych wskazówkach metodycznych przyszli z pomocą nauczycielowi w zagadnieniu pierwszorzędnej wagi: co uczynić, aby przekonać ucznia o konieczności obserwacji faktów żywego (pisanego, a jeszcze bardziej mówionego) języka, i jakiemi sposobami do tej obserwacji ich skłonić. Podsunięcie gotowego materjału wydaje mi się tylko środkiem zastępczym i jakże niedoskonałym. Z trudności tej nie potrafiło mię wybawić ani własne doświadczenie, ani lektura metodologiczna polskich i obcych autorów. *L. Sienkiewicz.*

Dr. Eugenjusz Trzaska: *Gwara i wpływy obce w języku uczniów śląskich.* Katowice 1935. Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach.

Śląscy nauczyciele języka polskiego wyższych klas szkoły powszechnej i gimnazjum z uciechą powitają powyższą książeczkę. Wiadomo, jak ważnem i trudnem ich zadaniem jest kształcenie poprawności i czystości mowy uczniów. Z jednej bowiem strony jest w niej dużo składników gwarowych, co się tem tłumaczy, że młodzież szkolna pochodzi głównie z warstw ludowych; z drugiej zaś niemczyzna, a na Śląsku Cieszyńskim także czeszczyzna, pozostawiła trwałe ślady w języku środowiska, skąd przenikają te obce wpływy do mowy najmłodszego pokolenia.

Systematyczna i metodyczna uprawa języka młodzieży musi mieć za podstawę przedewszystkiem dokładną znajomość wszystkich jego osobliwości, odstępstw od normy dialektu kulturalnego. Zebrać je niełatwo: rzecz wymaga dłuższego czasu, wielu spostrzeżeń, umiejętnej interpretacji ze stanowiska gramatyczno-językowego. Tej pracy podjął się i skutecznie ją wykonał dr. Trzaska. Oparł się wprawdzie przedewszystkiem na wypracowaniach piśmiennych, ale one w dużej mierze odzwierciedlają także mowę żywą. Ma-

terjałów ze Śląska Cieszyńskiego dostarczył mu dobry znawca tamtejszej gwary, prof. Kubalok.

Praca rozpada się na trzy rozdziały. W pierwszym daje autor ogólną charakterystykę języka uczniów śląskich. Stwierdza silne ich przywiązanie do gwary, ale zarazem brak kultu mowy ojczystej, w którym stosunek uczuciowy łączyłby się z krytycyzmem. Słusznie podkreśla, że szkoła tamtejsza musi dążyć do tego, aby nie podkopując szacunku dla gwary, utwierdzić w młodzieży przekonanie, że narzecze miejscowe nie wystarcza ludziom, którzy powinni się przygotować do działalności w całem państwie i do pracy nad rozwojem ogólnopolskiej kultury. Rozdział drugi (str. 13—49) stanowi właściwą treść pracy. Znajdujemy tu przykłady różnych odstępstw od języka ogólnopolskiego; podzielone są one na zjawiska głosowniowe, fleksyjne i słownikowo-składniowe. Osobno potraktowano germanizmy, szczególniej niebezpieczne dla czystości i rodzimości śląskiej polszczyzny. Poruszono w pracy dwieście kilkadziesiąt zjawisk odchylających się w różnym stopniu od normy poprawnościowej. Do przykładów dodaje autor zwięzłe objaśnienia istoty, a często genezy osobliwości i błędów. Pod względem rzeczowym są one trafne, przystępnie podane. Niejeden z procesów wzbudzi także zaciekawienie teoretyczne swojem psychologicznem podłożem. Rozdział trzeci zawiera uwagi metodyczne, które ujęte zostały bardzo treściwie (str. 50—54), ale poddają poloniście zasadnicze kierunki i sposoby praktycznego zwalczania wytkniętych poprzednio usterek językowych.

Pracę dra Trzaski trzeba gorąco polecić przedewszystkiem polonistom szkół śląskich. Znajdą w niej bowiem zbiór typowych błędów, z któremi zmagają się w codziennej praktyce. Zobaczą też, jak wielkiej przezorności wymaga umiejętna praca nad ich usunięciem, aby jednostronnemi zabiegami nie wywoływać błędów nowych, powstających na tle fałszywie przez uczniów pojętej nadmiernej poprawności. Szczególniej pouczający będzie tu fakt unikania przyimków *z* i *w*, o czem mowa na str. 34—7. Zapewne każdy nauczyciel będzie musiał własnym trudem uzupełnić rzecz materjałem charakterystycznym dla swojej okolicy, ale rzetelną ogólną podstawę i metodę pracy da mu książka dra Trzaski.

Wszyscy zaś poloniści z poza Śląska znajdą w niej pobudkę i wzór do wykonania podobnej pracy na terenie swojej działalności. Zbierania materjałów mogłyby się podjąć ogniska, koła i t. p. zespoły nauczycielskie. Na ich podstawie osoby z lepszem przygotowaniem językoznawczem i dydaktycznem opracowałyby regjonalne charakterystyki mowy uczniów. Byłoby to dydaktycznem zastosowaniem wyników i metod dialektologji do potrzeb pedagogiki językowej. Dotąd mamy niestety bardzo mało prac tego rodzaju. A dopiero one stworzyłyby konkretne tło skutecznego oddziaływania na jednym z najważniejszych odcinków walki o sprawność i poprawność wysłowienia młodzieży szkolnej. *Z. Klemensiewicz.*

Naukowe Tow. Pedagogiczne. Bibljoteczka Nauk Pedagogicznych pod redakcją: Prof. Dr. S. Baley'a, Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego, Prof. Dr. B. Nawroczyńskiego, Prof. Dr. S. Szumana. Nr. 2. Dr. Józef Pieter: *Nowe sposoby egzaminowania. Test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie.* Skład główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. 1934.

Test wiadomości — inaczej: t. pedagogiczny lub szkolny *(scholastic test)*, badający i oceniający, jak sama nazwa wskazuje, wiadomości szkolne ucznia,

jest w Polsce b. mało znany. Krótsze lub dłuższe wzmianki o nim i informacje można było dotychczas znaleźć głównie w dziełach tłumaczonych (por. B u k k i n g h a m: *Praca badawcza na terenie szkoły*; C. W a s h b u r n e: *Przystosowanie szkoły do dziecka* etc.). Praca p. P i e t e r a — to pierwsza oryginalna książka polska, poświęcona całkowicie temu zagadnieniu. W sposób przystępny wprowadza ona nauczyciela w całokształt zagadnień, związanych z testem wiadomości.

A więc po krótkiem omówieniu (w cz. I) społeczno-pedagog. warunków powstania oraz psychologicznych założeń testu wiadomości autor w II cz. omawia szczegółowo i dokładnie zasady jego konstrukcji, a w cz. III — zasady zastosowania tego testu.

P. Pieter, zdecydowany zwolennik testu wiadomości, poleca go nauczycielstwu głównie jako „nowy sposób egzaminowania", przytaczając przekonywające dowody na to, jak bardzo powierzchowna, subjektywna i niepewna jest dzisiejsza forma egzaminu i oceny uczniów. Dobry test — prawidłowo i poprawnie ułożony według zasad, omówionych w książce — oprze, zdaniem autora, egzamin na podstawach pewniejszych i bardziej objektywnych.

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy test wiadomości jest istotnie „nowym (t. j. lepszym niż dotychczasowe) sposobem egzaminowania", należy sobie uświadomić, że cichem założeniem nietylko egzaminów i ocen, ale całej naszej pracy szkolnej jest wiara w wartość poznawczą i n t u i c j i oraz t a l e n t nauczyciela; dwa te irracjonalne czynniki kierują dziś prawie wyłącznie naszem postępowaniem w szkole. Niema chyba potrzeby wyjaśniać, jak ożywczo wpływa to na pracę szkolną, nie pozwalając jej skostnieć w rutynie i szablonie — nie wolno jednak zapominać, ile w takiem postępowaniu kryje się niebezpieczeństw i dowolności, ile wysiłku rozprasza się na marne tylko dlatego, że wyniki naszego postępowania są w gruncie rzeczy niepewne i przypadkowe.

Zaradzić takiemu stanowi rzeczy usiłuje właśnie test wiadomości, który dąży do r a c j o n a l i z a c j i p r a c y s z k o l n e j przez uzupełnienie i k o n t r o l ę r o z u m o w ą tego, co nam dyktuje intuicja pedagogiczna. Dzięki odpowiednim testom można zorganizować pracę szkolną na podstawach objektywnych (bo rozumowych) umożliwiających świadome, oszczędne i ścisłe postępowanie pedagogiczne. Właśnie to racjonalistyczne podejście do egzaminów, ocen i wogóle pracy szkolnej jest istotną nowością i wartością testu wiadomości.

Jednakże przy stosowaniu tego testu w nauce języków, a zwłaszcza w nauce jęz. ojczystego, natrafiamy na szczególne i osobliwe trudności. Usuwa się tu bowiem z pod kontroli rozumowy element emocjonalny, tak ważny np. przy czytaniu i omawianiu utworów literackich. Schwytanie w sieć statystyczną testu umiejętności i zdolności twórczych ucznia (w słowie i piśmie) wydaje się narazie również rzeczą niewykonalną. Nawet w Winnetka w St. Zjed. Ameryki (por. recenzję w „Poloniście" 1934, z. VI), gdzie nietylko egzaminowanie, ale i samo nauczanie odbywa się zapomocą testów, t. zw. przedmioty „twórcze" (jak muzyka, literatura, rysunki, roboty etc.) są wyłączone z pod ogólnego testowania. To też i w nauczaniu jęz. ojczystego kontroli testu podlegać może to tylko, co się daje jako tako zracjonalizować np. znajomość treści utworów, materjał historyczno-literacki, nauka języka, wiadomości gramatyczne i t. p. P. Pieter przytacza w anneksach do swej pracy próbny „test językowy na początek kl. VII szkoły powszechnej",

w którym obok ortografji i gramatyki poddaje badaniu i bardziej subtelne przejawy językowe z zakresu synonimiki, rozumienia wyrazów i t. d. Możnaby również badać zapomocą testu zasób słowny ucznia oraz pewne właściwości jego stylu. Jednakże we wszystkich tych wypadkach natrafiamy na szczególne trudności, płynące już z samej istoty nauczania języka, którego opanowanie, jak wiadomo, tylko w drobnej mierze jest oparte na wiedzy o tem, jak należy mówić lub pisać. Naogół przy testowaniu wychodzi się z błędnego założenia, że jeśli ktoś wykaże w teście znajomość zasad mówienia lub pisania, będzie tę wiedzę stosował i poza testem. Tymczasem uczeń, który w teście nie popełnia błędów językowych lub ortograficznych, w innej (większej) całości, gdy uwaga jego nie będzie ześrodkowana wyłącznie na danych zwrotach, może je napisać źle. Dotyczy to w silniejszym jeszcze stopniu słownictwa i stylu, gdyż inaczej wypowie się uczeń w czasie pisania testu, a inaczej wtedy, gdy mówi i pisze, ogarnięty wzruszeniem lub opanowany napięciem twórczem. Słowem, w racjonalistycznym charakterze testu tkwi jego siła, ale i słabość zarazem.

Tyle uwag na temat testu wiadomości ze stanowiska nauki jęz. ojczystego — jako uzupełnienie pracy p. Pietera. Wyliczając swoiste trudności, jakie nauczyciel-polonista napotka przy posługiwaniu się testami, nie miałem bynajmniej na celu ich zwalczania. Chciałem tylko wyjaśnić, z jaką ostrożnością należy tu postępować. Dopiero uwzględnienie wszystkich tych zastrzeżeń może z testu naprawdę uczynić nowoczesne narzędzie, usprawniające naszą codzienną pracę szkolną.

Wydaje się jednak, że p. Pieter zbyt wiele sobie obiecuje po teście wiadomości jako po nowym sposobie egzaminowania i oceniania ucznia. Starałem się wskazać, jak wiele z istotnej treści nauczania musi pozostać poza zasięgiem testu. To też przy wystawianiu ocen np. z języka polskiego test wiadomości może odegrać jedynie podrzędną rolę jako sprawdzian wiadomości uczniów z niektórych tylko działów tego przedmiotu. Nie należałoby więc w życiu szkolnem ograniczać testu wiadomości do tej wyłącznie roli. T. zw. bowiem objektywizacja ocen to tylko jedna (i, jak się zdaje, nienajważniejsza) z wielu możliwości i osiągnięć tego testu. P. Grzywak-Kaczyńska w swojej pracy *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej* powiada słusznie, że nietyle same wyniki testu (które mogą być jednostronne), ile ich umiejętna interpretacja na podstawie bezpośredniego obserwowania dzieci, jest ważna i płodna dla organizowania życia szkolnego i pracy szkolnej.

Dobieranie zapomocą testu lektury odpowiedniej do stopnia opanowania sztuki czytania, jak to ma miejsce w niższych oddziałach szkół powszechnych w Winnetka, jest drobnym, lecz pięknym przykładem tego, jaką rolę może test wiadomości odegrać w szkole. Szczególnie wdzięcznem pod tym względem polem działania zdaje się być u nas kl. I gimnazjalna, w której zapoznajemy się z zupełnie nowym materjałem dziecięcym. Selekcja dzieci i podział na grupy (odnośnie do zdolności i poziomu wiedzy); sprawdzenie na początku roku, jakie klasa posiada braki np. z nauki o języku albo ortografji i t. p.; zbadanie słownictwa dzieci w związku ze środowiskiem społecznem, z którego pochodzą, i ustalenie, w jakim kierunku należy to słownictwo rozwijać — oto na chybił-trafił kilka zagadnień w dziedzinie nauczania języka, przy których rozwiązaniu test może oddać duże usługi. Szczególnie wart wyzyskania jest diagnostyczny charakter testu, t. j. ustalanie z jego pomocą braków całej

klasy (a więc conajmniej 25—50% uczniów). Próby takie możnaby przeprowadzać na 4—6 tygodni przed końcem roku szkolnego, aby resztę czasu poświęcić uzupełnieniu i powtarzaniu tych partyj materjału, których słabe opanowanie wykazały wyniki badań testowych. Możnaby takie badania przeprowadzać co pół roku — zależy to, oczywiście, od warunków i potrzeb lokalnych, nauczyciela, uczniów i t. p. Ogromnie ważną także i wartościową rzeczą byłaby praca nad układaniem odpowiednich i odpowiedzialnych, możliwie znormalizowanych testów wiadomości, przy pomocy których możnaby chwytać coraz subtelniejsze i mniej uchwytne przejawy językowe. W takiem doskonaleniu techniki testowej wielką rolę odegrać mogą nauczyciele jęz. polskiego, jeśli informować się będą wzajemnie (chociażby na łamach *Polonisty*) o dokonanych próbach, wynikach, spostrzeżeniach i wnioskach.

Dla ogółu polonistów, którzy się zagadnieniem testów wiadomości zainteresują i zechcą praktycznie eksperymentować na tem polu, praca p. Pietera może odegrać rolę podstawy informacyjnej. Na tem polega jej wartość i znaczenie.

Szkoda tylko, że strona językowa i stylistyczna książki pozostawia wiele do życzenia. *S. Kleinerman.*

Z LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

Znana powszechnie ,,Bibljoteka Książek Błękitnych" pod redakcją J. Kwiecińskiej pomnożyła ilość tomów swego wydawnictwa poprawnym przekładem dwutomowej powieści Z. Coolidge p. t. *Co Kasia robiła w szkole?* oraz trzema powieściami oryginalnemi. Są to: M. Grabowskiej *Serdeczna spółka*, J. Krzewińskiego *Za ojcem* i E. Zielińskiego *Cudeńko* — harcerska powieść obozowa. Najlepszą z nich jest książka Grabowskiej, należy ona do literatury społecznej dla młodzieży. *Serdeczna spółka* — to znowu dzieje pewnej żółtej kamienicy, wypełnionej ,,szarymi" ludźmi. Losy dziecka, o którem z przesadną obrazowością pisze autorka, że mu się ,,smark z nosa, a koszula za rozporek przelewały", chłopcy, grający w guziki, twarde dzieje innych mieszkańców ,,czarnego podwórza" — oto motywy powieści Grabowskiej. Książkę cechuje jaskrawy realizm szczegółów, lecz zamiarem autorki było przedstawienie zagadnienia pracy w jej surowej, bezwzględnej prawdzie przy pomocy tych właśnie uderzających akcentów.

Porozumieć się ze sobą mogą tylko ci, co taką pracę znają, choćby nawet dzieliły ich niechęci czy urazy osobiste. Mały, żałośnie pokrzywdzony przez nadmiar roboty i jej okrutne warunki Witek, porozumiewa się wzajemnie tylko z ciotką, która go wprawdzie wyzyskuje, ale i sama ,,zaharowuje się" do upadłego. Dalsi mu są natomiast koledzy, którzy dotychczas całej dławiącej mocy pracy nie zaznali, dalsza mu jest matka, gdyż z nią nie przepracował wspólnie lat dzieciństwa. A brudna, żółta kamienica miła jest jego sercu właśnie dlatego, że jest ,,napęczniała wielką wspólnotą doli mieszkańców". Autorka jest dociekliwa w swych obserwacjach, odważna w stawianiu zagadnień etycznych, uczciwa w ich rozwiązywaniu zarówno tam, gdzie rozwiązanie jest możliwe, jak i tam, gdzie musi się przyznać, iż tego zrobić nie potrafi. *Serdeczna spółka* jest dlatego książką wartościową i niebanalną. Książka J. Krzewińskiego, odznaczona na konkursie ,,Szkoły Ludowej im. Zofji Bukowieckiej", wyglądem zewnętrznym nie odbiega od typowych książeczek wydawnictwa. Wesołą, jasną, szablonową jej okładkę zdobi ilustracja H. Maszyńskiej. Początek powieści pozostawia czytelnika chłodnym, wy-

wołując nawet chwilami niezadowolenie z powodu tchnących jałowym konwencjonalizmem zwrotów dialogu w rodzaju: „Tak, wiem, matka ci zmarła — przypomniał sobie kapłan...“ „Tata mi pisze...“ Dzisiaj, gdy nowoczesna literatura dla młodzieży wyzwoliła się ze stylu dla „dziatwy“, ton autora razi swą przestarzałą słodyczą pisarzy wieku XIX. W miarę jednakże rozwijania się akcji powieść ożywia się, autor się rozgrzewa i coraz mocniej budzi zainteresowanie czytelnika. Stefek-sierota wyrusza do Ameryki Południowej na poszukiwanie ojca. Niby mały polski David Copperfield rusza na roczną tułaczkę z nadzieją odzyskania domu i rodziny, prawie bez pieniędzy, zaopatrzony jedynie w dobre rady, a otoczony w drodze opieką przygodnych towarzyszy. Jest dzielny i uczciwy. Przygody jego mają cechy prawdopodobieństwa, perypetje nie przeładowują utworu. Plastyka obrazów wędrówki oraz egzotycznego pejzażu zadowala w zupełności żądnego wrażeń amatora literatury podróżniczej. Całość, zamknięta w klamry dwu wigilij: pierwszej — w kraju na odjezdnem z choinką w szkole Stefana i następnej — w Brazylji z egzotyczną araukarją, ucharakteryzowaną przez małego emigranta na polskie Boże Drzewko, tworzy dobrą kompozycję literacką. Harcerska opowieść obozowa p. t. *Cudeńko* E. Zielińskiego — to dzieje obozu chłopięcego w r. 1935, jubileuszowym dla harcerstwa, a katastrofalnym dla kraju z powodu powodzi. Początek książki, pozbawionej prawie akcji powieściowej, wartości literackiej nie posiada. Bohater, mały Julek, nieoczekiwanie niknie z pola widzenia. Toteż miłą niespodzianką jest druga część powieści, gdy na plan pierwszy wysuwa się srogi Zbik, harcerz nad harcerze, a powódź, zagrażająca obozowi, dostarcza sposobności małym druhom do popisania się dzielnością. Akcja ożywia się, książka zaczyna interesować i stanowi do końca nietylko pożyteczną, ale dość miłą lekturę.

Dział dla dzieci młodszych tworzy „Bibljoteka Książek Różowych“. Ukazał się w niej przekład włoskiej powieści M. B. Passini p. t. *Poldzio i jego sprawki* oraz książka H. Duninówny p. t. *Ania wszystko potrafi*. *Poldzio* jest słabym utworem; niewielebyśmy stracili, gdyby przekład tej książki nie został dokonany. Zato *Ania* jest wyborną lekturą dla dzieci. Przygody niezwykle pomysłowej dziewczynki, która wkońcu musi zrezygnować ze swej buńczucznej pewności siebie pod wpływem zdobytych doświadczeń, tchną temperamentem, oryginalnością, a zarazem wielką prostotą. Kontrastowość postaci Ani i jej spokojnej, taktownej przyjaciółki Madzi, jest trafnym efektem. Niektóre sceny tej powieści długo zostają w pamięci czytelnika, np. obraz nieszczęsnego, zawodzącego po stracie ogona pawia i zrozpaczonej triumfatorki, zanoszącej się płaczem z pawim ogonem w rączce. Utwór stanowi szczęśliwe połączenie żywej fabuły oraz walorów wychowawczych, ujętych w formę prostą, lecz całkowicie poprawną.

W wydaniu „Książnicy-Atlasu“ ukazały się *Przygody Krzysztofa Arciszewskiego* J. B. Rychlińskiego, *Polskie skrzydła* maj. St. Karpińskiego oraz *Mocni ludzie* F. A. Ossendowskiego. Z przedmowy autora do pierwszej z wymienionych powieści tryska entuzjazm dla przepysznej postaci bohatera. Widoczne jest, iż pisarz uległ urokowi widma znakomitego kondotjera w. XVII, korsarza, a wreszcie, w ostatnim lat dziesiątku życia — pierwszego generała artylerji koronnej w służbie Rzeczypospolitej. Renesans wielkiego wojownika zdał się autorowi niejako obowiązkiem sumienia narodowego, pokusił się on też o przeciwstawienie literackie Krzysztofa Arciszewskiego słusznie czy niesłusznie gloryfikowanemu przez Sien-

kiewicza Jaremie. W entuzjazmie swym posuwa się tak daleko, iż wybacza Arciszewskiemu wszystkie jego winy i grzechy. Cóż, że po warcholsku najechał krzywdziciela-sąsiada i okrutnie go zarąbał. Cóż, że sam o sobie pisze: „...służyłem wiernie, gdzie mi się trafiło... Służyłem i ichmościom katolikom samym...", skąd wynikałoby, iż mieszał się we wszelką awanturę wojenną, zbytnio o stronę przekonań własnych nie dbając. Dla urzeczonego autora jest Krzysztof Arciszewski „duchem oręża polskiego", którego inkarnacje widzi we wszystkich wielkich wodzach Polski. „Przygody" są ciekawym przykładem poddawania się wyobraźni autora sugestji tematu. Nie wchodząc w ocenę historycznej wartości książki, muszę stwierdzić, iż zarówno sposób literackiego ujęcia, jak osoba bohatera nie przekonywają czytelnika. Po zapoznaniu się z przedmową oczekujemy rewelacji, mamy nadzieję, iż entuzjazm ogarnie i nas. Wszakże Sienkiewicz osiągał ten wynik dla każdego ze swoich bohaterów, a dla Wiśniowieckiego nadewszystko. J. B. Rychlińskiemu stworzenie nowego mitu bohatera-rycerza nie powiodło się. Język i styl zawiły, kompozycja chaotyczna, brak plastyki, szkicowość scen kulminacyjnych sprawiają, iż lektura ta nietylko nie porywa, ale poprostu nuży. Książka sprawia wrażenie zbioru fragmentów, lecz nie zwartej, umiejętnie skonstruowanej powieści. Same jej rozmiary mówią wiele: w dwieście stron niepodobna byłoby wtłoczyć tak obfitego materjału fabularnego, gdyby został należycie obrobiony. Odczuwamy żal, iż mimo najszczerszych chęci autora bogaty romans skotowski nie udał się, a książka Rychlińskiego wybitniejszego miejsca w polskiem powieściopisarstwie historycznem nie zajmie.

Maj. pilot Karpiński dał w swej książce p. t.: *Polskie skrzydła* wierny opis swoich trzech lotów długodystansowych: pierwszego — dokoła Polski, drugiego — dokoła Europy i trzeciego — do Azji i Afryki. Najsłabiej wypadła część pierwsza, gdzie razi nas nieco sentymentalna nuta zwierzeń oraz banalność stylu. Lecz ciekawe, iż zjawiają się te usterki tylko tam, gdzie autor stąpa po ziemi, np. zwiedza katedrę gnieźnieńską, a więc nie znajduje się w swoim żywiole. Gdy tylko Karpińskiemu wypada pisać o wrażeniach „z powietrza", gdy jego aparat odrywa się od lotniska, wspomnienia nabierają prostoty, życia i wdzięku. Trudno byłoby mi pisać o wartości informacyjnej książki w zakresie lotnictwa. Literacka jej wartość polega na tem, że obfity materjał zebrany został starannie, liczne ciekawostki obyczajowe, których musiały dostarczyć dalekie loty, skrzętnie zanotowane, przyczem bezpretensjonalność formy sprawia, iż poddajemy się chętnie pogodnemu nastrojowi książki oraz wierzymy wraz z autorem w zwycięstwo woli oraz moc „polskich skrzydeł". Młodym entuzjastom lotnictwa książka maj. Karpińskiego dostarczy wiele radości. — *Mocni ludzie* Ossendowskiego są to dzieje dwojga zesłańców Polaków na Sybirze. W małem miasteczku Narymie rozwijają oni swą pionierkę, cywilizacyjną działalność, której zawdzięczają jak najlepsze stosunki z ludnością miejscową, dręczoną narówni z wychodźcami przez urzędników rosyjskich. „Dzicy" więc są dobrzy i prostoduszni, „Moskale" też bywają ludźmi, o ile nie są urzędnikami carskimi; wspaniałe łowy na zwierzęta futerkowe, niezwykłe połowy ryb, znana werwa pisarska Ossendowskiego — sprawiają, iż kilkunastoletni czytelnik nie będzie się mógł od powieści oderwać. Książka, starannie wydana, zaopatrzona jest w słowniczek słów staropolskich i obcych.

Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska" wznowił powieść W. Sieroszewskiego p. t. *Zamorski djabeł* oraz wydał następujące nowości:

G. Morcinka *Ludzie są dobrzy*, F. A. Ossendowskiego *Skarb wysp Andamańskich*, mjr. M. Lepeckiego *Od Sybiru do Belwederu* oraz Z. Rokicińskiego *Darem Pomorza naokoło świata*. Wszystkie tomy wydane estetycznie, drukowane wyrazistemi czcionkami, są książkami miłemi dla oka. — Powieść Morcinka ma za tło, jak zwykle, górnicze tereny Śląska, co wraz z gwarą, którą mówią bohaterowie, nadaje książkom tego autora charakter lektury regjonalnej. Mały Hanys Kucharczyk jest trochę za dobry, za łagodny, przydałoby mu się nieco chłopięcych narowów, a byłby żywszy. Tem niemniej zarówno dzieje jego, jak jego ojca, eks-górnika, kalekiego kataryniarza, tudzież losy nowocześnie przedstawionego cyrku wędrownego, który nie jest ani pułapką na porywane dzieci, ani miejscem przygód fantastycznych, lecz poprostu przytułkiem dla bezrobotnych, przekładających jakąbądź pracę nad gnuśny żywot z zasiłku państwowego — jest to lektura zajmująca.

Powieść dostarcza nawet paru scen wybitnie ładnych, jak np. śmierć bohaterskiej małpki. Mimo pewną monotonję nastroju, nieco mdły koloryt, jednostajność w traktowaniu postaci pierwszoplanowych i dalszych — wdzięczni jesteśmy Morcinkowi, że nazbyt już sceptycznie usposobioną młodzież współczesną styka z „ludźmi dobrymi", którzy w rzeczywistości przecież istnieją. — *Skarb wysp Andamańskich* Ossendowskiego zaciekawia, jak wszystkie robinsonady tego autora. Mamy i tu szlachetnych choć ciemnych dzikich (tym razem będą to czarni Minhopi), mamy bohaterskiego Władka oraz uratowaną przez niego, pełną słodyczy małą przyjaciółkę, zatopiony skarb korsarza Diega, małego Dżaira, władcę Minhopów — słowem oddychamy atmosferą pustyni i puszczy, oceanu i dzikiego lądu, a nawet przypominamy sobie żywo bohaterów sienkiewiczowskiego romansu. Zręczne powiązanie zbyt wielu coprawda wątków, intryga, tajemniczość, brak pogłębienia psychologicznego, efektowny koloryt egzotycznego tła — stanowią całość banalną choć niepozbawioną atrakcyjności.

Książka maj. Lepeckiego p. t. *Od Sybiru do Belwederu* daje nam jeszcze jeden przegląd faktów z życia Wielkiego Marszałka. Jest wydawnictwem pożytecznem, gdyż używany dotychczas w szkolnictwie rys biograficzny W. Sieroszewskiego nie obejmuje całokształtu życiorysu Józefa Piłsudskiego. Niezrozumiały wydaje mi się tylko wybór tytułu: książka wszakże ma układ chronologiczny, autor rozpoczyna ją od anekdotycznych opowiadań z dzieciństwa Marszałka. Czemuż zatem tytuł nasuwa nam przypuszczenie, iż te lata są w opracowaniu maj. Lepeckiego pominięte? — *Darem Pomorza naokoło świata* Z. Rokicińskiego ma podobny charakter i zalety, jak omawiana już książka mjr. pilota Karpińskiego. Jest to reportaż z podróży okrężnej, wspomnienia uczestnika, spisane wiernie, bezpośrednio, z humorem i prostotą. W układzie razi pewna dwoistość: zachowano formę dziennika, a więc kolejno datowanych notatek, a oprócz tego wprowadzono tytuły rozdziałów i w dodatku niezwykle hojnie niemi szafowano. Należałoby zastosować albo jedną, albo drugą zasadę. Książka jest obficie ilustrowana zdjęciami z podróży.

Odrębne miejsce wśród omawianych wydawnictw zajmuje książka Aliny Lan p. t. *Kometa Halley'a* (nakł. Filomaty, Lwów). Zaliczyćby ją można do grupy utworów o zabarwieniu społecznem ze względu na wyostrzoną w tym kierunku wrażliwość autorki, aczkolwiek nie znajdujemy w utworze ani wyraźnie postawionego problemu socjalnego, ani też próby jego rozwiązania.

Na plan pierwszy wysuwa się w książce zagadnienie psychologiczne wieku dojrzewania. Urazy dzieciństwa, ich promieniowanie w latach przełomowych splatają się jednak w nierozerwalną całość w duszy bohaterki z bolesnemi zagadkami stosunku człowieka do człowieka. Widać to najwyraźniej w rozdziale p. t. ,,Ludzie w szarych mundurach", gdzie autorka dotknęła nietylko sprawy więźniów i stosunku do nich społeczeństwa, znajdującego się nazewnątrz murów i krat, ale także sprawy Żyda-handełesa, oblewanego z pięter przez jazgotliwe kucharki. Książka ma formę wspomnień własnych autorki, uporządkowanych w czterech rozdziałach. Odznacza się wnikliwością spojrzenia we własne dzieciństwo i wiek szkolny i daje szereg ciekawych obserwacyj oraz ładnych, wdzięcznych obrazów. Fotomontaże Janischa i Krzywobłockiego są interesującą próbą nowego sposobu ilustrowania książki dla młodzieży, chociaż ich szczęśliwa niekiedy ekspresja nie wynagradza nam całkowicie przykrej suchości tego rodzaju obrazów.

W. Stetkiewiczówna.

,,Bibljoteka Wieczornicowa" (Sp. Akc. ,,Ostoja" Poznań) nadesłała około 20 nowych tomików, zawierających materjał dla teatru młodzieży katolickiej.

A. E. Balicki: *Z żaka król.* Sztuka dla teatrów szkolnych. Kraków 1934.

Nakładem gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie ukazał się ostatnio utwór sceniczny A. E. Balickiego *Z żaka król*, napisany dla Teatru Szkolnego w Krakowie i realizowany w ubiegłym roku szk. na scenie im. J. Słowackiego wyłącznie siłami młodzieży pod artystycznym i reżyserskim kierunkiem art. dram. P. Staszewskiego i dyr. Juljusza Osterwy. Sztuka ta jest barwnym i zręcznie zbudowanym ,,reportażem" historycznym, osnutym na tle czasów, kiedy to Jan i Marek Sobieski zasiadali w gronie żaków, jako uczniowie Scholarum Novodvorscianarum. Oglądamy więc tutaj szereg scen z ówczesnego życia szkolnego, egzamin, lekcję literatury klasycznej w ,,poetyce", zabawne ,,otrzęsiny" w gospodzie ,,Pod kaczką" i wreszcie przygotowania do uroczystej akademji, która się miała odbyć w związku z przeniesieniem uczelni Nowodworskiego do nowego budynku przy ul. św. Anny. Całość zamyka nastrojowy epilog, który się rozgrywa po czterdziestu latach w kościele św. Anny, gdzie towarzysze pancerni przynoszą z pod Wiednia wieść o wielkiej wiktorji i triumfie króla Jana, niegdyś skromnego żaka w cichej krakowskiej szkole...

Lektura — i przedewszystkiem interpretacja sceniczna — utworu prof. Balickiego jest zatem poglądową lekcją historji kultury i obyczajowości, co zresztą podkreślają autentyczne fragmenty przemówień, listów i utworów poetyckich z XVII w., wplecione w tekst sztuki. Lekcja ta zaś posiada nietylko elementy kształcące, naukowe, lecz również i swoiste wartości wychowawcze. Stykamy się na kartach tego utworu z atmosferą szlachetnego idealizmu patrjotycznego, obywatelskiego i moralnego, z nastrojami koleżeństwa, solidarności i ducha wzajemnej współpracy, i to wśród młodzieży, reprezentującej różne stany i regjony ówczesnego państwa. Nauczyciel znajdzie tutaj wiele sposobności do praktycznej ,,aktualizacji". Niemniej pierwiastki dydaktyczne nie przytłaczają w tej sztuce elementów czysto estetycznych. ,,Reportaż" obyczajowo-historyczny prof. Balickiego napisany jest z dowcipem i kulturą artystyczną. Zasługuje on na gorące polecenie zarówno dla teatrów, jak i bibljotek szkolnych.

Zygmunt Leśnodorski.

Kronika.

Zrzeszenie Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej.

Prace nad realizacją Zrzeszenia postępują w szybkiem tempie naprzód. Projekt tymczasowego statutu został już przedłożony władzom administracyjnym. Rozesłano go też wszystkim kolegom, którzy zainteresowali się sprawą Zrzeszenia. Klub Polonistów w Warszawie przeprowadza energicznie rejestrację wszystkich polonistów na terenie Rzeczypospolitej, ażeby od chwili legalizacji Zrzeszenie mogło rozpocząć normalną pracę. W związku z tem rozesłano odezwy i kwestjonarjusze do wypełnienia. Odpowiedzi oraz wszelką korespondencję w sprawach przyszłego Zrzeszenia należy kierować na adres: Klub Polonistów w Warszawie na ręce kol. Zofji Jętkiewiczowej, Smolna 18, m. 10.

Akcja Klubu dotycząca organizacji Zrzeszenia wywołała żywy oddźwięk w całym kraju. Do dnia, w którym oddajemy niniejszy zeszyt pod prasę, odezwały się następujące ośrodki: Biała-Bielsko, Białystok, Bielsk Podlaski, Brześć n/B., Bydgoszcz, Cieszyn, Częstochowa, Drohobycz, Grajewo, Grodno, Grudziądz, Jarosław, Katowice, Kielce, Kołomyja, Kowel, Kraków, Krosno, Krzemieniec, Lwów, Łomża, Łódź, Łuniniec, Mysłowice, N. Sącz Ostrołęka, Ostrów Maz., Pińsk, Przemyśl, Prużana, Rabka, Radom, Różanystok, Równe, Rzeszów, Sambor, Sanok, Sejny, Siennica, Słonim, Sosnowiec, Stanisławów, Stołpce, Stryj, Suwałki, Świsłocz, Tarnopol, Tarnów, Toruń, Wilno, Włodzimierz Woł., Zakopane.

Konferencje rejonowe.

Okres zimowy przeszedł pod znakiem intensywnej pracy nad pogłębieniem zasad metodycznych nauczania języka ojczystego. Wyrazem tego były liczne konferencje rejonowe, zorganizowane w różnych ośrodkach. Omówimy je w porządku chronologicznym:

W połowie listopada ub. r. odbyła się konferencja rejonowa w Katowicach. Tematem obrad w pierwszym dniu była realizacja programu kl. III. W związku z przeprowadzonemi lekcjami omówiono następujące zagadnienia: *Metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu* (Dr. St. Kasztelowicz), *Opracowanie „Zemsty" i „Pana Tadeusza" w świetle nowego programu* (Dr. M. Miterzanka) *Podręczniki dla kl. III* (H. Moskwianka, H. Krystyniakówna, M. Wnuk), *Lektura większych całości* (ref. zbior. Sekcji w Chorzowie). W drugim dniu zajęto się sprawą nauczania jęz. pol. w szkołach z jęz. wykł. niemieckim. Lekcje i referaty w związku z tem zagadnieniem opracowali kol.: ks. dr. Ranoszek, dr. L. Kornaś, K. Ziembowa.

Konferencja, odbyta dnia 21 lutego w Poznaniu, dotyczyła sprawy ćwiczeń poprawczych w nowem gimnazjum. Referat na ten temat wygłosił kol. M. Woyniewicz, lekcje poprowadzili kol. Dziembowska i Jakubowski, komunikat naukowy opracował kol. Grebiennikow.

Konferencję w Wilnie (21. i 22. II.) poświęcono omówieniu lektury uzupełniającej w nowem gimnazjum (ref. zbiorowy). W związku z tem przeprowadzono trzy lekcje (dr. Budkowska, B. Orłowska, E. Masiejewska). Poza tem kol. W. Achremowiczowa wygłosiła referat o nauczaniu literatury współczesnej w kl. VIII starego typu, a kol. St. Wołoszyn

opracował komunikat pedag.-dydaktyczny. Na zakończenie dano w seminarjum ochroniarskiem pokaz: *Jak można urządzić poranek ku czci Konopnickiej.*

Dnia 14 marca odbyła się konferencja w Krakowie. Zajęto się zagadnieniem pomocy szkolnych przy nauce jęz. ojcz. (ref. dr. Bielak), przebiegiem realizacji programu kl. III w Okręgu (tenże); urządzono też lekcję na temat *Siłaczki* w kl. III (Z. Wąsowiczówna). Ponadto dr. Z. Leśnodorski opracował komunikat naukowy, a prof. U. J. dr. Lednicki w dłuższym odczycie zapoznał obecnych z historją i zdobyczami formalizmu w badaniach literackich.

Warszawa zkolei zajęła się rolą dzieł sztuki w nauczaniu jęz. pol. (12 i 13 marca). Na ten temat wygłosiła referat kol. Z. Jętkiewiczowa p. t. *Dzieło sztuki jako pomoc naukowa przy nauczaniu języka ojczystego podług książki dra Uedinga (Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht).* Uzupełnieniem tych wywodów i związaniem z terenem okolicznym był referat kol. Michalskiej i W. Kwaskowskiej: *Wycieczki w programie jęz. pol.* W związku z tematem konferencji przeprowadzono odpowiednie lekcje: *Interpretacja obrazu Leonarda da Vinci* (A. Zasuszanka) i *Interpretacja obrazu Grottgera — ćwiczenia w charakteryzowaniu postaci* (kol. Wyrzykowski).

Szereg konferencyj zamknęło wołyńskie Ognisko Metodyczne (20. i 21. III). W 1 dniu opracowano nast. zagadnienia: *Błędy językowe w mowie i piśmie u uczniów na Wołyniu i walka z niemi* (dr. Pisowicz), *Przyczynki do metodyki ortografji* (kol. Morawska), *Ćwiczenia poprawcze jako środek walki z błędami* (dr. *Jaworczak*). Przeprowadzono również odpowiednie lekcje, z tych jedną w gimn. z ukr. jęz. wykład. (kol. Woś). Komunikat metod.-dydakt. wygłosił kol. Taube, nadto kol. Wasilkowski wypowiedział prelekcję p. t. *Wczoraj i dziś malarstwa polskiego*, a kol. dr. Nieć: *Drukarstwo i ruch wydawniczy na Wołyniu w w. XV—XVIII.* Drugi dzień poświęcono zagadnieniu charakterystyki. Materjał do dyskusji na temat: *Charakterystyka jako główny ośrodek ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w kl. III* opracował dr. Pisowicz, odpowiednie lekcje przeprowadził kol. Hertel.

Pomoce szkolne do nauki języka polskiego w kl. II nowego gimnazjum.

Sekcja Polonistyczna w Tarnowskich Górach pod kierownictwem kol. dra Franciszka Kozieła wydała na hektografie świetny spis pomocy szkolnych do nauki języka polskiego w kl. II. Przez opracowanie spisu, który jest owocem mrówczej pracowitości i doskonałej znajomości rzeczy, autorzy zaskarbią sobie niewątpliwie prawdziwą wdzięczność kolegów. Powinien on zarazem stanowić wzór i bodziec do podobnych wysiłków w innych ośrodkach. Ogłaszanie drukiem prac tego typu leży w planie organizatorów przyszłego Zrzeszenia Polonistów, którzy dołożą wszelkich starań w kierunku poparcia podobnych pożytecznych wysiłków.

Lektura uzupełniająca w świetle zainteresowań młodzieży szkolnej.

Ankietę na ten temat rozpisało Ognisko Metodyczne J. Pol. w Wilnie (Dominikańska 3/5). Ankieta obejmuje następujące pytania: 1. Jakie utwory lektury uzupełniającej omówiono w ciągu istnienia nowego gimnazjum w kl.

I, II i III? 2. Jakiemi względami kierowano się przy wyborze lektury uzupełniającej? 3. Jaki był udział młodzieży przy wyborze utworów większej całości do omówienia w klasie? 4. Czy młodzież danej klasy przeczytała wszystkie książki, będące w spisie lektury, z polecenia nauczyciela? 5. W jaki sposób zapoznawano się z zainteresowaniami młodzieży w ramach lektury uzupełniającej (ankiety imienne, anonimowe, przygodne spisywanie wrażeń, systematyczne spisywane, sprawozdania z omówionej lektury, wypracowania na wybrane tematy z lektury). 6. Które utwory najwięcej trafiały do przekonania danej klasy? (utwory związane z programem, z dziejami Polski, z dziejami powszechnemi, egzotyka, podróże i wyprawy naukowe, walki o niepodległość, życie młodzieży, zagadnienia społeczne). 7. Czy młodzież danej klasy wypowiadała się za wprowadzeniem innych utworów do spisu lektury? 8. Czy są utwory w spisie lektury uzupełniającej, któreby się młodzieży wybitnie nie podobały, były za trudne lub obce, jeśli chodzi o rozwój psychiczny w danym okresie?

Termin nadsyłania całkowitych lub częściowych opracowań ankiety (wraz z załącznikami) minął 1 maja 1936.

Klub Polonistów w Warszawie.

Nawiązując do notatki w poprzednim zeszycie, podajemy przebieg prac w marcu i kwietniu b. r. Dnia 8 marca urządzono wycieczkę do Łazienek, połączoną z prelekcją dra J. Saloniego n. t. *Łazienki a „Noc listopadowa"*. Na zebraniu dyskusyjnem dnia 25 marca dr. Wł. Szyszkowski poinformował członków o dalszych wynikach obrad Komitetu Ortograficznego P. A. U. Rozpoczęła już swą działalność nowa sekcja Klubu, obejmująca polonistów w szkołach zawodowych różnych typów. Zorganizowaniem Sekcji zajął się kol. T. Radoński, poczem Sekcja wyłoniła własne prezydjum, w osobach kol. J. Dziewulskiej, L. Przybyszewskiej i W. Winnickiego. Dnia 6 kwietnia odbył się referat kol. W. Winnickiego n. t.: *Jak realizuję program nauki jęz. pol. w Państw. Szkole Chemiczno-Przemysłowej?*

Sekcja Nauki o Literaturze zorganizowała odczyt p. Sergjusza Kułakowskiego n. t.: *Nowe systemy teorji lit. w Rosji.* Klub poparł również inicjatywę Koła Polonistów Stud. Uniw. J. P. w kierunku urządzenia — wzorem lat ubiegłych — cyklu odczytów dla maturzystów. — Ze względu na wzmożoną działalność finansową Klubu otwarto konto czekowe w P. K. O. pod numerem 68.

Uwagi o realizacji programu jęz. pol. w kl. IV nowego gimnazjum.

Opracowanie broszury na temat powyższy już zostało podjęte. Książeczka ukaże się z początkiem przyszłego roku szkolnego. Zapotrzebowania należy zgłaszać na ręce kol. Jętkiewiczowej (Warszawa, Smolna 18, m. 10).

Muzeum Narodowe a poloniści.

Naskutek starań, podjętych przez Muzeum Narodowe w Warszawie, mieszczące się przy Al. 3 Maja 13, Ognisko Metodyczne w Warszawie uznało się uprawnionem do ułożenia odpowiedniego programu, którydby umożliwił zużytkowanie zbiorów Muzeum dla celów związanych z nauczaniem jęz. pol. Idzie

m. i. o wyodrębnienie zagadnień najbardziej interesujących z punktu widzenia dydaktycznego oraz ułatwienie polonistom opracowania materjałów, któremi dysponuje Muzeum.

Księga Pamiątkowa ku czci prof. Chrzanowskiego.

Wyszła już z druku *Księga zbiorowa ku czci prof. Ign. Chrzanowskiego* (Kraków 1936, str. 646, cena 10 zł). Księga zawiera portret literacki prof. Ignacego Chrzanowskiego pióra Fr. Bielaka, pełną bibljografję prac znakomitego uczonego oraz 30 rozpraw pisanych przez uczniów Profesora, a poświęconych różnym zagadnieniom historji literatury polskiej od *Bogurodzicy* po Kasprowicza.

Prenumeratorzy ,,Polonisty" mogą nabyć Księgę po zniżonej cenie 6 zł 50 gr. (z przesyłką 7 zł). Kwotę tę należy uprzednio przesłać wprost na adres Drukarni Anczyca i Ski w Krakowie czekiem P. K. O. Nr. 400.210.

Konkurs na pracę o życiu i twórczości Reymonta.

Dnia 1 maja minął termin zgłaszania prac na konkurs reymontowski, rozpisany przez Zakład Nar. im. Ossolińskich we Lwowie. Szczegóły konkursu podaliśmy w poprzednim zeszycie ,,Polonisty".

Z ruchu wydawniczego.

Z końcem marca i początkiem kwietnia b. r. ogłoszono w Warszawie ,,tani tydzień książki". W przeciwieństwie do lat dawniejszych, kiedy w ,,tanim miesiącu" rzucano na rynek przeważnie książki przestarzałe, w tym roku sprzedawano po cenach niezwykle niskich dzieła naprawdę wartościowe. Między innemi można było po groszowych cenach otrzymać teksty szkolne, np. wydania ,,Wielkiej Bibljoteki".

Wbrew pogłoskom o wyczerpaniu broszurki Z. Klemensiewicza p. t. *Prawidła poprawnej wymowy polskiej* podajemy do wiadomości, że jeszcze pokaźny zapas w cenie 1 zł 50 gr za egzemplarz znajduje się w księgarni Gebethnera i Wolffa w Krakowie (Rynek Główny 23).

Zakład Nar. im. Ossolińskich we Lwowie przystąpił do rozprzedaży taniego wydania *Trylogji* Sienkiewicza. Bliższe szczegóły w prospekcie, który Zakład rozsyła bezpłatnie.

Ukazał się już zeszyt X encyklopedji dla młodzieży *Świat i Życie*, będący zamknięciem tomu III tego pożytecznego wydawnictwa. Zgodnie z zapowiedzią Redakcji należy jeszcze oczekiwać tomu IV i następnie tomu V, całkowicie odmiennego niż 4 tomy pierwsze. Tom 4 ma być małą encyklopedją ogólną, w której czytelnik znajdzie nie jak w pierwszych 4 tomach wybór szeroko opracowanych monografij, lecz krótkie a pouczające wzmianki encyklopedyczne.

ANKIETA.

Do kolegów polonistów, uczących w szkołach zawodowych!

Sekcja Polonistów Szkół Zawodowych przy Klubie Polonistów w Warszawie, przystępując do opracowania memorjału dla władz szkolnych w sprawie odpowiedniego postawienia języka polskiego w szkolnictwie zawodowem, zwraca się do kol. polonistów z prośbą o wypowiedzenie się na następujące tematy:

1. Czy cele nauczania jęz. polsk. zostały w nowych programach właściwie postawione?
2. Czy materjał nauczania, objęty programem, pozwala na realizację celów?
3. Jakie trudności napotyka Kolega w realizacji programu?
4. Jakie dezyderaty wysuwa Kolega w związku z trudnościami, napotykanemi w swej pracy?

Odpowiedzi na powyższą ankietę — z zaznaczeniem typu szkoły, z której pochodzą — prosimy nadsyłać do dnia 15 czerwca b. r. pod adresem: Dr. Janina Dziewulska, Warszawa, Rozbrat 34.